

AZƏRBAYCAN
MƏKTƏBİ

ISSN 0134-3289

www.journal.edu.az

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ ▶ №2 2018



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ - NƏZƏRİ
PEDAQOJİ
JURNAL



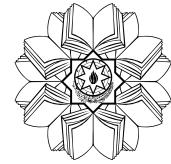
№2

2 0 1 8

AZERBAIJAN JOURNAL OF
EDUCATIONAL STUDIES

www.journal.edu.az

ISSN 0134-3289



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal

2018. №2

Azerbaijan Journal of Educational Studies

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal. 1924-cü ildən nəşr olunur.

ISSN 0134-3289 (Print) ISSN 2617-8060 (Online)

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 5 may 1996-cı il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat № 11/3165

Jurnalın indekslənməsi

/ Indexed by /



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
ALİ ATTESTASIYA KOMİSSİYASI

 Academia.edu
share research



 Google
Scholar

 DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

 CiteFactor
Academic Scientific Journals

 COPE
COMMITTEE ON PUBLICATION ETHICS

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı akademik səviyyədə tədqiq olunan və elmi heyət tərəfindən müsbət qiymətləndirilən Azərbaycan, rus, ingilis və türk dillərində orijinal məqalələrin nəşrini həyata keçirir. Müəlliflərin şəxsi maraqlarını təbliğ edən məqalələr qəbul edilmir.

Jurnal aşağıdakı bölmələrdən ibarətdir: Pedaqogika, tədris və təlim, nəzəriyyə və təcrübə, pedaqoji psixologiya, təhsil tarixi və fəlsəfəsi, təhsil siyasəti və texnologiyaları, kurikulum və metodika. Nəşrlər bölməsində elmi, pedaqoji sahədə yeni dərc edilən kitablar tanidılır. «Azərbaycan məktəbi» ildə dörd dəfə nəşr olunur, həmçinin, xüsusi buraxılışlar, konfrans və simpozium materialları da dərc edir. Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi elmi nəşrlər sırasındadır.

© Azərbaycan məktəbi, 2018

Azerbaijan Journal of Educational Studies

established in 1924, is an academic journal published quarterly by the Ministry of Education of Azerbaijan Republic

ISSN 0134-3289 (Print) ISSN 2617-8060 (Online)

The Azerbaijan Journal of Educational Studies publishes original articles in Azerbaijani, Russian, English and Turkish, studied at the academic level and positively evaluated by the scientific staff of the journal. Articles that promote the interests of conflict of the authors are not accepted. The Journal consists of the following sections: Pedagogy, teaching and learning, theory and practice, educational psychology, educational history and philosophy, educational policy and technology, curriculum and methodology. In the section «Book Reviews» are presented new books published in the scientific and pedagogical field.

The Journal is published quarterly, and also publishes special Issues, conferences and symposium materials.

The journal is one of the scientific publications recommended by the High Attestation committee under the President of the Republic of Azerbaijan.

Təsisçi AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

Baş redaktor R. N. Nəcəfov

Redaksiya heyəti N. M. Musayev (baş redaktorun müavini)
T. Ə. Süleymanov (məsul katib)
Ə. M. Abbasov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
İ. H. Cəbrayılov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
H. H. Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
İ. B. Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
E. E. Əmrullayev (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
C. O. Məmmədov (Bakı Mühəndislik Universiteti)
Ü. T. Mıkayılova (ADA Universiteti)
F. A. Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
M. M. Vəliyeva (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
V. M. Yaqublu (Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkışafı İnstitutu)

Redaksiya şurası Ə. Ə. Ağayev (Azərbaycan Respublikası Təhsil Şurası)
C. M. Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
M. C. Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə)
R. İ. Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
H. Ə. Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti)
İ. Ə. Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)
S. S. Xəlilov (Azərbaycan Fəlsəfə Assosiasiyası)
A. Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan)
A. Ququşvili (Oksford Universiteti, Böyük Britaniya)
İ. R. Məmmədzadə (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)
M. Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya)
T. M. Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti)
Ə. B. Sadıqov (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)
Ə. D. Süleymanov (Üsküdar Universiteti, Türkiyə)
N. V. Şevçenko (Volqograd Dövlət Universiteti, RF)
A. Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya)
T. V. Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF)

Redaksiya F. M. Həsənov, S. M. Qarazadə, S. N. Məmmədova, A. Q. Mürşüdova,
N. E. Rzabəyli, A. Ə. Talıbova.

Redaksiyanın ünvani:

AZ 1065, Bakı şəhəri, Azad Mirzəyev küçəsi, 236

Telefon: (012) 538 82 65; (012) 538 82 67

E-mail: editor@journal.edu.az

<http://www.journal.edu.az>

The Ministry of Education of Azerbaijan Republic
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Editor-in-Chief	Rahil Najafov
Editorial Board	Nasraddin Musayev (Deputy Editor-in-Chief, Azerbaijan) Tariyel Suleymanov (Executive Editor, Azerbaijan) Enver Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University) Emin Emrullayev (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan) Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan) Jamil Mammadov (Baku Engineering University, Azerbaijan) Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan), Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University) Mahabbat Veliyeva (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan) Vafa Yaqublu (Educators' Professional Development Institute, Azerbaijan)
Editorial Council	Ajdar Aghayev (Education Council of the Republic of Azerbaijan) Ramiz Aliyev (Azerbaijan State Pedagogical University) Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan) Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey) Aleksi Gugushvili (University of Oxford, UK) Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences) Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University) Salaheddin Khalilov (Azerbaijan Philosophy Association) Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia) Ilham Mammadzade (Azerbaijan National Academy of Sciences) Mauro Mocerino (Curtin University, Australia) Tatiana Ryabova (Russian State Social University) Aminaga Sadigov (Azerbaijan National Academy of Sciences) Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF) Abulfaz Suleymanov (Uskudar University, Turkey) Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK) Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)

Address:
236 Azad Mirzayev St., Baku, Azerbaijan 1065
Tel: + 994 12 538 82 65; 12 538 82 67
E-mail: editor@journal.edu.az
Homepage: <http://www.journal.edu.az>

Nº 2, 2018

İÇİNDƏKİLƏR

9–10 Redaksiyadan

TƏHSİL SİYASƏTİ

11–18 İllahəm Əhmədov

Azərbaycan Respublikasında insan kapitalının inkişafı təhsil strategiyasının əsas hədəfidir

PEDAQOGİKA

19–39 Afət Süleymanova

Pedaqoji təhsilin məzmun və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin kadr hazırlığının təşkilində nəzərə alınması

METODİKA

41–50 Nigar Zeynalova

Ali məktəb tələbələrində kreativliyin inkişaf etdirilməsi üçün təlim metodları

51–60 Yelena Sidenko

Pedaqoq fəaliyyətinin motivasiyası və tədris metodlarının seçimi arasındaki qarşılıqlı əlaqələr haqqında

61–74 Sahil Cəfərov

Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşması prosesində müasir təlim metodlarının rotasiyası

KURİKULUM

75–88 Ülvıyyə Mikayılova

İbtidai təhsil səviyyəsi üzrə «Həyat bilgisi» kurikulumunun müqayisəli təhlili

PSİKOLOGİYA

89–106 **Ahmet Alkayış**
Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme yolları

TƏHSİL TARİXİMİZDƏN

107–123 **Əkbər N. Nəcəf**
Orta əsrlər Azərbaycanında təhsil anlayışı, strukturu, metodologiyası
və tədris vasitələri (X–XVI əsrlər)

125–138 **Vasif Qafarov**
Təhsil və mədəniyyət sahəsində Azərbaycan-Osmanlı əməkdaşlığı
(1918-ci il)

B E Y N Ə L X A L Q TƏ C R Ü B Ə

139–150 **Neriman Martı Emel**
1980'den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma
girişimleri

151–156 **Ceyla Nəsibova**
Beynəlxalq məktəblərdə Qlobal Vətəndaşlıq Təhsilinin liberal
perspektivləri

TƏHSİL TEKNOLOGİYALARI

157–166 **Firuddin Həsənov**
Fəlsəfi kontekstdə oyun nəzəriyyəsi və tədris prosesində oyun
texnologiyalarının tətbiqi

Nº 2, 2018

Table of CONTENTS

E D U C A T I O N A L P O L I C Y

11–18 **Ilham Ahmadov**
Development of human capital in the Azerbaijan Republic is the main objective of the educational strategy

P E D A G O G Y

19–39 **Afet Suleymanova**
Minimum requirements for the content and level of pedagogical education and the state of their implementation

M E T H O D I C S

41–50 **Nigar Zeynalova**
The training methods for the development of the creativity of High School students

51–60 **Elena Sidenko**
On the connection of motivation direction of the teacher with teaching methods

61–74 **Sahil Jafarov**
Rotation of the modern teaching methods in the process of student socialization

C U R R I C U L U M

75–88 **Ulviyya Mikayilova**
Analysis of comparative study of the «Hayat bilgisi» curriculum for primary school students

PSYCHOLOGY

89–106 **Ahmet Alkayish**
Psychological Aspects of Examination Anxiety and
Ways to Cope with it

EDUCATIONAL HISTORY

107–123 **Akbar N. Najaf**
The educational concept, its structure, methodology and teaching
tools of medieval Azerbaijan (X-XVI centuries)

125–138 **Vasif Gafarov**
Azerbaijani-Ottoman cooperation in the field of education and
culture (1918)

INTERNATIONAL EXPERIENCE

139–150 **Neriman Martı Emel**
Restructuring Initiatives in the Turkish Education System from
1980 until todays

151–156 **Jeyla Nasibova**
Liberal perspective of Education for Global Citizenship in
International Schools

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

157–166 **Firuddin Hasanov**
Game theory in philosophical context and the implementation of
game technologies in teaching process



REDAKSİYADAN

Təhsil nədir? Ərəbcədən tərcüməsi «əldə etmək, qazanmaq» olan bu sözün türkcəsi «eğitim»dir, yəni əyib düzəltmək, formaya - biçimə salmaq. Təhsil insanın mədəni həyatına dəyər qazandıran bir məfhumdur. Mədəniyyət isə insanın yaratdığı maddi və mənəvi hər şeyin bütünü, məcmusudur. İnsanın mədəniyyəti və həyata baxışı bilginin ziyyasi ilə nurlanır. Bilgi dünyaya qədəm qoymuşuz andan öyrəndiyimiz hər şeydir. O zaman mədəni insan öyrənərək yaradan insan deməkdir. Əski çağların böyük filosofu Aristotel təhsili *insan aqlını əhliləşdirən ideyalar məcmusu* hesab edirdi. Əhliləşən əql sosiallaşmanın təməlidir. Dahi Ziya Göyələp insanlığa xitabən «toplumda yetişmiş və gəlmiş nəsil yeni yetişməyə başlayan nəslə öz fikirlərini və hislərini versin, öyrətsin» deyirdi. Bu ideya, yəni beşikdən məzara qədər öyrənməyin fəlsəfəsi, əslində, başqalarından əvvəl özümüzü öyrətməkdən başlayır.

Biz də öyrənmək və öyrətmək üçün yola çıxdıq. «Keyfiyyət əsla təsadüf ola bilməz». Yenilədiyimiz hər şeyin arxasında bir zəhmət, bir çalışma əzmi durur...

Əziz oxucular!

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı bu sayından etibarən yeni məzmun, forma və tərtibatda görüşünüzə gəlir. Məqsədimiz beynəlxalq standartlara cavab verən elmi məqalələrin çapına nail olmaqdır. Qloballaşan dünyada müasir elmi tədqiqatların nəticələrini dəyərləndirək, istiqamətlərin müxtəliflik təşkil etdiyini görərik. Ümumiyyətlə, bu qiymətləndirmələri aparan elmi tədqiqat mərkəzləri əsas üstünlüyü güclü istinad bazasına malik və təsir gücү ölçülə bilən jurnallara verirlər. Elmi jurnalların reytingi və təsir gücü (*Impact Factor*) digər nəşrlərlə müqayisə edilməyəcək qədər yüksəkdir. Elmin və araşdırmanın vəhdətinə, eləcə də müasir təhsilin imkanlarına əsaslanan jurnallar elmi kəşflərin və yeniliklərin

müjdəçisidir. Elmi məqalələrin indekslənməsi isə müəllif hüquqlarının qorunaraq plagiatiq qarşısının alınması, məqalənin keyfiyyət dəyərinin və elmi aktuallığının müəyyən edilməsi deməkdir. Keyfiyyət dəyəri olan Impact Factor, bir məqalənin digər müəlliflər tərəfindən nə qədər istifadə olunub istinad edilməsi ilə ölçülür. İndeksləmə qurumlarının ən böyüyü isə *Web of Science* (WOS) profili üzrə qurulan *Web of Knowledge Core Collection* bilik və informasiya bazasıdır. Hədəfimiz məqalələrimizin keyfiyyət dəyərini yüksəldərək bu böyük elmi qurumun istinad bazasına daxil olmaq və pedaqogika sahəsində *«Social Science Citation»*in siyahısına düşməkdir. Bu, təkcə «Azərbaycan məktəbi»nin yox, həm də onun oxucularının, müəlliflərinin və təhsilimizin uğuru olacaq. Bizimlə əməkdaşlıq edəcək müəlliflərdən xahiş edirik ki, məqalələrini jurnalın sonunda təqdim etdiyimiz texniki tələblərə uyğun hazırlanınlar və *editor@journal.edu.az* elektron ünvanımıza göndərsinlər. Qəbul edilən məqalələrin orijinallığı xüsusi proqramlar vasitəsilə yoxlanılacaq, onların daha rahat axtarışını və istinad sistemini təmin etmək məqsədilə doi (*digital object identifier*) nömrələri alınacaq. Artıq müəlliflər öz məqalələrini beynəlxalq kitabxanaların və indeks qurumlarının istinad bazasında görə biləcəklər. Oxularımızla sadəcə jurnal vasitəsilə deyil, elmi kofrans və simpoziumlarda, beynəlxalq layihələrdə də görüşmək istəyimiz var. Məqsədimiz «Azərbaycan məktəbi»ni oxucuların həm zövqünü, həm də elmi-təcrübi ehtiyaclarını ödəyəcək bir jurnalda çevirməkdir.

Azərbaycan Respublikasında insan kapitalının inkişafı təhsil strategiyasının əsas hədəfidir

İlham Əhmədov

Müəllif:

İlham Əhmədov —
Azərbaycan Dövlət
Pedaqoji Universitetinin
dosenti, pedaqoji elmlər
üzrə fəlsəfə doktoru.
Azərbaycan, Bakı.
E-mail:
ziya-innov@mail.ru

Açar sözlər:

insan kapitalı, təhsil, təhsil
strategiyası, təhsil
standartı, informasiya
cəmiyyəti.

Annotations. Bu gün Azərbaycan Respublikasının qarşısında duran strateji vəzifələrdən biri də sosial-iqtisadi həyatın modernləşdirilməsi, beynəlxalq təcrübə və elmi innovasiyaların uğurlu tətbiqidir. Qeyd olunan məsələlərin həlli, ilk növbədə, insan kapitalının inkişafını, insanların müasir bilik və bacarıqlara yiyələnməsini tələb edir. Bu səbəbdən son 15 ildə ölkəmizdə insan kapitalının inkişafına xüsusi diqqət yetirilir. Çünkü müasir dövrdə dövlətlərin inkişaf səviyyəsi insan kapitalından daha çox asılıdır. Təsadüfi deyil ki, BMT-nin «Minilliyyin İnkişaf Məqsədləri» programında davamlı inkişafın təmin edilməsi üçün müəyyən edilmiş 8 prioritət məqsədin əksəriyyəti insan kapitalının inkişafı ilə bağlıdır. İnsan kapitalının inkişafı Azərbaycan üçün də prioritet olub, ölkənin təhsil sisteminin ümdə vəzifəsidir. İnsan kapitalının inkişafı «Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış» İnkişaf Konsepsiyası (2013-cü il), «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası», «Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi» (2016-ci il) kimi strateji sənədlərin prioritətidir. Bu konseptual sənədlərin məqsədi ölkədə insan kapitalının inkişafı ilə iqtisadiyyatın dayanıqlı inkişafını təmin etmək, əhalinin sosial rifahını yüksəltmək, bütün istiqamətlərdə tərəqqini sürətləndirmək, inkişafın keyfiyyətcə yeni modelini formalaşdırmaqdır.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.01

Məqaləyə istinad:

Əhmədov İ. (2018) *Azərbaycan Respublikasında insan kapitalının inkişafı təhsil strategiyasının əsas hədəfidir.*
«Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh.11-18

Məqale tarixçəsi

Göndərilib: 22.10.2018; Qəbul edilib: 25.10.2018

Development of human capital in Azerbaijan Republic is the main objective of the educational strategy

Ilham Ahmadov

Author:

Ilham Ahmadov,
Associate professor of
Azerbaijan State
Pedagogical University,
PhD on the pedagogical
sciences. Azerbaijan,
Baku. E-mail:
ziya-innov@mail.ru

Keywords:

human capital, education,
educational strategy,
education standard,
information society.

Abstract. One of the strategic tasks facing the Republic of Azerbaijan is the modernization of social and economic life, application of scientific innovations and international experience in the country's economy. Solving these problems requires the development of human capital, the development of modern knowledge and competencies of the country's population. For this reason, the last 15 years have paid close attention to the development of human capital in our country. The level of development of the country is determined by the level of development of human capital. It is not by chance that in the Millennium Development Goals program the UN notes that for the sustainable development of the country it is necessary to develop human capital.

For these reasons, the development of human capital is paid close attention in the Republic of Azerbaijan. The development of human capital is the goal of the reform of the education system. In many strategic development programs of the country this is clearly defined.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.01

To cite this article:

Ahmadov I. (2018) *Development of human capital in Azerbaijan Republic is the main objective of the educational strategy*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 11–18

Article history

Received: 22.10.2018; Accepted: 25.10.2018

Giriş

İnsan kapitalı – cəmiyyətdə özünü tam realizə etmək və cəmiyyətin imkanlarından tam istifadə etmək üçün insanın biliyinin, bacarığının, əlaqələrinin, peşəkarlığının cəmidir. Bu, intellekt, sağlamlıq, bilik, keyfiyyətli əmək və keyfiyyətli həyat şəraitiidir. İnsan kapitalı – şəxsin gələcəkdə peşə fəaliyyəti zamanı gəlir gətirə biləcək istedad və qabiliyyətlərinə hazırda qoyulan sərmayədir.

Dünya İqtisadi Forumunun 2015-ci il üçün açıqladığı «İnsan Kapitalı İndeksi» hesabatında Azərbaycan 124 ölkə arasında orta sıralarda (63-cü) yer tutaraq Türkiyə, Çin, İndoneziya və Küveyt kimi ölkələri qabaqlamışdır. Dünya İqtisadi Forumunun 2016–2017-ci illər üçün açıqladığı Qlobal Rəqabətlilik Hesabatında isə Azərbaycan 138 ölkə arasında 35-ci olmuşdur (Azərbaycan Qlobal rəqabətlilik hesabatında, Bakı, 2013). Bu, Azərbaycanın formallaşmış insan kapitalına, həm də rəqabət qabiliyyətini yüksəltmək imkanlarına malik olduğunu göstərir.

Hazırda respublikamızın qarşısında duran strateji vəzifələrdən biri də sosial-iqtisadi həyatın modernləşdirilməsi, beynəlxalq təcrübə və elmi-texnoloji innovasiyaların uğurlu tətbiqidir. Qeyd olunan məsələlərin həlli, ilk növbədə, insan kapitalının inkişafını, insanların müasir bilik və bacarıqlara yiyələnməsini tələb edir. Bu səbəbdən son 25 ildə ölkəmizin əsas hədəfi insan kapitalının inkişafıdır. Çünkü müasir dövrdə dövlətlərin inkişafı insan kapitalının səviyyəsi ilə müəyyən edilir. Təsadüfi deyil ki, BMT-nin «Minilliin İnkişaf Məqsədləri» programında davamlı inkişafın təmin edilməsi üçün müəyyən edilmiş 17 məqsədin, 8 prioritet məqsədin əksəriyyəti insan kapitalının inkişafı ilə bağlıdır (Minilliin İnkişaf məqsədləri hesabatı, Bakı, 2013). Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev bu mövzuda qeyd edir: «...Uşaq-larımız bilikli olmalı, dünyada gedən prosesləri izləməli, yeni texnologiyaya sahib çıxmalıdır. ...İnsan kapitalı inkişaf etmiş ölkələrin indiki durumunu müəyyən edən amildir. Həmin

ölkələr təbii resurslar hesabına yox, intellektual potensiala, yeni texnologiyaların icad olmasına, tətbiqinə görə inkişaf edirlər. Biz də bu yolu seçməliyik».

İnsan kapitalının inkişafı ölkə iqtisadiyyatının qlobal sistemə uğurlu ineqrasiya şərti olub, ölkənin təhsil sisteminin əsas vəzifəsidir. İnsan kapitalının inkişafı «Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış» İnkişaf Konsepsiyası (Bakı, 2013), «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»(Bakı, 2013), «Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi» (Bakı, 2016) kimi strateji sənədlərin əsas prioritetidir. Bu konseptual sənədlərin məqsədi iqtisadiyyatın dayanıqlı inkişafını təmin etmək, əhalinin sosial rifahını yüksəltmək, bütün istiqamətlərdə tərəqqini sürətləndirmək, inkişafın keyfiyyətcə yeni modelini formalaşdırmaqdır. Müstəqillik illərində «qara qızılı insan kapitalına çevirək» devizi ilə təhsil sistemində bir sıra proqramlar icra edilmişdir: «Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminatı Proqramı (Bakı, 2005-2007)», «2008-2012-ci illərdə Azərbaycan Respublikasında təhsil sisteminin informasiyalasdırılması üzrə Dövlət Proqramı», «2007-2015-ci illərdə Azərbaycan gənclərinin xarici ölkələrdə təhsili üzrə Dövlət Proqramı» və s.

Təhsil üzrə milli strategiyanın perspektivləri

Təhsil insanlara texnologiyaları çevik mənimşəmək, əmək bazarında layiqli yer tutmaq, ömür boyu təhsil prosesinə qoşulmaq, sağlam həyat tərzi, ətraf mühitə münasibətdə düzgün mövqə seçmək kimi mühüm həyatı keyfiyyətlər verir. Sosial-iqtisadi həyatın müasirləşdirilməsində təhsilin rolu təkcə təhsilalanın qazandığı bilik və bacarıqların iqtisadi amilə çevrilməsi ilə məhdudlaşdırılır. Təhsil prosesində əldə olunan bilik və bacarıqlar, həmçinin etik norma və dəyərlər hər bir təhsilalanın cəmiyyətin layiqli üzvü olması üçün lazımı şərait yaradır, onu biliyi

və etik davranışsı sayəsində nümunəvi vətəndaşa çevirir.

Təhsil üzrə milli strategiyanın perspektiv məqsədi ölkədə səriştəli təhsilverənlərə, yeni texnologiyalara əsaslanan infrastruktura malik, keyfiyyət nəticələri və əhatəliliyinə görə qabaqcıl dünya ölkələri sırasında önəmli mövqə tutan təhsil sistemini yaratmaqdır. Azərbaycanın təhsil sisteminin iqtisadi cəhətdən dayanıqlı və dünyadan aparıcı təhsil sistemlərinin standartlarına uyğun olması strategiyanın əsas hədəflərindəndir. Strategiyanın reallaşdırılması təhsilin məzmunu, kadr hazırlığı, təhsili idarəetmə sistemi və təhsil infrastrukturunun qabaqcıl beynəlxalq təcrübəyə və Azərbaycanın inkişaf konsepsiyasına uyğun yenidən qurulmasına imkan verərək, ölkədə biliklərə əsaslanan iqtisadiyyatın bərqərar olmasını, informasiya cəmiyyətinin təşəkkülünü və ölkənin davamlı inkişafını təmin edəcəkdir.

«Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası» səriştəli müəllim və təhsil menecərlərinə, qabaqcıl texnologiyalara əsaslanan infrastruktura malik təhsil sistemi yaradılması üçün 5 strateji istiqamətdə genişmiqyaslı tədbirləri nəzərdə tutur:

1. Səriştəyə əsaslanan şəxsiyyətyönlü təhsil məzmununun yaradılması.

2. Təhsilalanların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan innovativ təlim metodları və texnologiyaları vasitəsilə təhsilin məzmununun səmərəli mənimsənilməsini təmin edən yüksək nüfuzlu təhsilverənin formalşdırılması.

3. Təhsilin nəticələrə görə cavabdeh, şəffaf və səmərəli tənzimləmə mexanizmlərinə malik, dövlət-ictimai xarakterli və dövlət-biznes partnyorluğuna əsaslanan idarəetmə sisteminin formalşdırılması.

4. Müasir tələblərə cavab verən və ömür boyu təhsili təmin edən təhsil infrastrukturunun yaradılması. Bu istiqamət təhsil müəssisələrində İKT əsaslı təlim metodologiyasına uyğun infrastrukturun yaradılması, təhsil müəssisələri şəbəkəsinin rasionallaşdırılması, distant təhsil, yaşlıların təhsili, peşə-ixtisas

və təhsil məsələləri üzrə məsləhət xidmətləri göstərən regional universal mərkəzlərinin, müasir təminatlı peşə-tədris mərkəzlərinin və komplekslərinin qurulması kimi tədbirləri ehtiva edir.

5. Təhsilin dayanıqlı və müxtəlif mənbələrdən istifadə olunmaqla yeni maliyyələşdirmə mexanizminin yaradılması.

2015-ci ildə təsdiq edilmiş «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı» 2015-2025-ci illərdə strategiyanın icrasını əhatə edir. Hazırda strategiyanın icrasının birinci mərhələsi yekunlaşır.

Azərbaycan Respublikası Baş Nazirinin sədrliyi ilə Nazirlər Kabinetinin 2018-ci ilin oktyabrında keçirilən iclasında «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı»nın icra vəziyyəti müzakirə olunub. İclasda qeyd edilib ki, «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın və «Azərbaycan Respublikasında peşə təhsili və təliminin inkişafına dair Strateji Yol Xəritəsi»nin əsas hədəfi ölkə iqtisadiyyatının inkişafına uyğun olaraq çevik və bazaryönlü təhsil sisteminin yaradılması və fəaliyyətinin təmin edilməsi, bu zəmində insan kapitalının inkişafıdır.

Hesab edirik ki, yaxın gələcəkdə təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planının birinci mərhələsinin, sonra isə digər mərhələlərin də icrasının monitorinqinin aparılmasına ciddi ehtiyac var. Belə monitorinqlər fəaliyyət planının növbəti mərhələsinin icrası və strategiyanın zəruri hallarda korreksiyası üçün zəruridir.

İnsan kapitalının ölkəmizdə inkişafı məqsədlərinə xidmət edən digər strateji sənəd Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 6 dekabr 2016-cı il tarixli fərmanı ilə təsdiq edilmiş «Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi»dir. Bu sənəddə qeyd edilir ki, insan kapitalının inkişafı təhsilin islahatlarından keçir. Buna nail olmaq üçün təhsilin bütün

pillələrində keyfiyyətin yüksəldilməsi, təlimlər vasitəsi ilə işçilərin bilik və bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində fasiləsizliyin təmin edilməsi, ixtisaslı kadr hazırlığının əmək bazarının tələblərinə uyğunlaşdırılması, şirkətlərin araşdırma və təkmilləşdirmə sahəsinə investisiya qoyuluşunun stimullaşdırılması, mövcud insan kapitalından səmərəli istifadə edilməsi tələb olunur. Bunu əsas tutaraq, Azərbaycanda iqtisadiyyatın transformasiyası istiqamətində həyata keçiriləcək islahatların ayrılmaz tərkib hissəsi kimi, insan kapitalının inkişafında fasiləsizliyin təmin edilməsi, əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsi və biliyin iqtisadi inkişafda rolunun artırılması ilə bağlı tədbirlər hərtərəfli dəstəklənəcəkdir. Bu, iki səviyyədə təmin ediləcəkdir: 1) insan kapitalının formallaşması və inkişafi üçün təhsilin bütün pillələrində keyfiyyətin yüksəldilməsi; 2) əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsini təmin etmək üçün insan kapitalının fasiləsiz inkişafının, araşdırma və təkmilləşdirmə sahəsinə investisiya qoyuluşunun stimullaşdırılması.

Bu strategiyada qeyd edilir ki, mövcud imkanlardan səmərəli istifadə etməklə, qısa və ortamüddətli perspektivdə insan kapitalını daha da inkişaf etdirmək, rəqabət qabiliyyətini artırmaq üçün insan potensialının inkişaf etdirilməsi, insan kapitalının keyfiyyətinin və əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsi ilə bağlı məsələlərə xüsusi diqqət veriləcək, həm institutsional, həm də biznes mühiti yaxşılaşdırılacaq, infrastruktur yaradılacaq, təhsil-təlim prosesinin, ixtisaslı kadr hazırlığının, əmək bazarı və biznes sektorunu arasında koordinasiyanın effektivliyi artırılacaq, innovasiyaya meyilli (elm və texnologiya tutumlu) istehsal (xidmət) sektorunun investisiya cəlbediciliyi artırılacaq, klaster yaratma təşəbbüsleri dəstəklənəcək, əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsi üzrə əsas prioritetlər müəyyənəşdiriləcəkdir.

Strategiyada təhsilin inkişafı yolu ilə insan kapitalının inkişaf etdirilməsi üçün aşağıdakı prioritet istiqamətlər və görüləcək tədbirlər sadalanır:

7.3.1. Prioritet 3.1. Təhsilin bütün pillələrində keyfiyyətin yüksəldilməsi.

Görüləcək tədbirlər

Tədbir 3.1.1: Məktəbəqədər təhsillə əhatə olunma səviyyəsinin yüksəldilməsi və təlim-tərbiyə texnologiyalarının təkmilləşdirilməsi.

Tədbir 3.1.2: Ümumi təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi və təmayülləşmənin inkişaf etdirilməsi.

Tədbir 3.1.3: İlk peşə və orta ixtisas təhsilinin əmək bazarının tələblərinə uyğunlaşdırılması.

Tədbir 3.1.4: Ali təhsil müəssisələrində «təhsil-tədqiqat-innovasiya» formatında inkişafın təşviqi.

Ali təhsil insan kapitalının formallaşmasında və inkişafında mühüm mərhələdir. Onun insan kapitalının formallaşmasına və inkişafına təsiri özünü iki şəkildə bürüzə verir: 1) insan kapitalının formallaşmasında birbaşa iştirak edən ixtisaslı mütəxəssislərin hazırlanması; 2) yeni biliklərin yaranmasında, tətbiqində və ötürülməsində bilavasitə iştirak.

Tədbir 3.1.5: Elmi-tədqiqat fəaliyyətinin inkişafı və biliklərə əsaslanan cəmiyyət quruculuğunun dəstəklənməsi.

Tədbir 3.1.6: İnnovativ təlim metodları və texnologiyaları vasitəsilə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi. Bütün təhsil pillələrində innovativ təlim metodologiyasının və müvafiq resursların yaradılması məqsədilə müsabiqə mexanizminin hazırlanması və müsabiqələrin keçirilməsi insan kapitalının inkişafı üçün vacibdir. Əlavə təhsil sahəsində keyfiyyətin yüksəldilməsi və rəqabət mühitinin formallaşdırılması üçün mülkiyyət formasından asılı olmayaraq, əlavə təhsil verən müəssisələrin potensialının gücləndirilməsi istiqamətində zəruri tədbirlərin həyata keçirilməsi dəstəklənəcəkdir.

Tədbir 3.1.7: İnsan kapitalının inkişafında iştirak edən fiziki və texnoloji infrastrukturun təkmilləşdirilməsi. Təhsil və elm sahəsində infrastrukturun təkmilləşdirilməsi bu sahələrin daha effektiv fəaliyyətinə təsir göstərə, insan kapitalının formallaşması və ondan istifadənin səmərəliliyini yüksəldə, innovasiyalara

əsaslanan inkişafi təmin edə bilər.

Strategiyada qeyd edilir ki, İKT bilikləri insan kapitalının formalaslaşmasında və istifadəsində həllədici amillərdən biridir. Müasir məktəblərin və universitetlərin yaranması, araşdırırmaların, təkmilləşdirmələrin aparılması, istehsal və xidmət müəssisələrinin fəaliyyəti bu və ya digər dərəcədə İKT texnologiyaları ilə bağlıdır. Hazırda ölkədə internetə çıxışı olmayan regionlar, məkanlar və məktəblər vardır. Yaxın və ortamüddətli perspektivdə ibtidai təhsildən başlayaraq, ümumi təhsilin bütün səviyyələrində İKT biliklərinin şagirdlərə aşlanması, qlobal informasiya məkanından səmərəli istifadə etmələri üçün maarifləndirmə tədbirlərinin həyata keçirilməsi dəstəklənəcəkdir. Ümumtəhsil məktəblərində elektron kitabxanaların, intellektual oyunların yaradılması təşviq ediləcəkdir. Internet resurslarından məqsədönlü istifadə etmək üçün maarifləndirmə tədbirləri həyata keçiriləcəkdir. E-məktəb sisteminin tətbiqi, Təhsil İnformasiya Sisteminin hazırlanması ilə bağlı işlər dəstəklənəcəkdir. Təhsilin bütün səviyyələrindən məzun olan şəxslərin iqtisadiyyatın və cəmiyyətin inkişafı üçün zəruri rəqəmsal bacarıqları əldə etməsinə, eləcə də İKT-nin təklif etdiyi imkanlardan tədris və təlim prosesində bacarıqla istifadə olunmasına şərait yaradılacaqdır. Rəqəmsal tədrisin təşviqi məqsədilə, təhsilin bütün səviyyələrində kurikulumun yüksək keyfiyyətli rəqəmsal tədris materiallarının (e-kitablar, e-seminarlar, açıq tədris materialları, veb-imtahanların keçirilməsi və s.) və müvafiq metodların köməyi ilə təkmilləşdirilməsi vacibdir.

7.3.2. Prioritet 3.2. Əmək məhsuldarlığının yüksəldilməsini təmin etmək üçün insan kapitalının inkişafının stimullaşdırılması.

Tədbir 3.2.3. İnnovasiya fəaliyyətinə investisiya qoyuluşunun təşviq edilməsi. İnnovasiya fəaliyyəti istehsal və idarəetmə sahələrində əmək məhsuldarlığının və rəqabətqabiliyyətliliyin yüksəldilməsi, insan kapitalının inkişafında fasiləsizliyin təmin

edilməsi üçün əsas hərəkətverici qüvvədir. Azərbaycanda innovasiyanın təşviqini stimullaşdıracaq fəaliyyət planları və dövlət proqramları hazırlanarkən bu fəaliyyətin əhəmiyyəti nəzərə alınacaqdır. İnnovasiya fəaliyyətini stimullaşdırmaq üçün ölkə elmi araşdırma və təkmilləşdirmələrə yüksək texnologiyalı məhsulların istehsalına görə mükafatlar və kreditlər vermək yolu ilə geniş diapazonlu bilik şəbəkəsi yaratmaq sahəsində bir çox imkanlara malikdir. Bu müddəələrin ardıcıl, mərhələli və davamlı şəkildə icrasının diqqət mərkəzində saxlanması uyğun və optimal nəticələrin əldə olunması üçün vacibdir.

Qeyd etdiyimiz kimi, təhsil sahəsində digər strateji sənəd «Azərbaycan Respublikasında peşə təhsili və təliminin inkişafına dair Strateji Yol Xəritəsi»dır. Bu sənəd peşə təhsili və təlimi sahəsində dünyada mövcud meyillər nəzərə alınmaqla, ölkədə əmək bazarının tələblərinə uyğun təhsil proqramları əsasında ixtisaslı kadrlar hazırlayan peşə təhsili sisteminin inkişaf etdirilməsi məqsədilə əməkdaşlıq və in-teqrasiya prinsipləri əsasında hazırlanmışdır.

Sənəddə peşə təhsili və təlimi sektoru üzrə 2020-ci ilədək strateji baxış, 2025-ci ilədək olan dövr üçün uzunmüddətli baxış və 2025-ci ildən sonrakı dövr üçün hədəf baxış müəyyən edilmişdir. 2020-ci ilədək olan dövr üzrə strateji baxışa nail olmaq üçün strateji hədəflər və prioritətlər, o cümlədən icra müddətləri göstərilməklə müvafiq tədbirlər, əsas və digər icraçılardır, gözlənilən təsirlər, icra mexanizmləri təfsilatlı şəkildə hazırlanmışdır. Qısamüddətli dövrdə prioritətlərin diqqətlə seçilərək icra edilməsi orta və uzunmüddətli dövr ərzində görüləcək işlər üçün zəmin hazırlayacaqdır. Bundan əlavə, Strateji Yol Xəritəsi yerli və beynəlxalq səviyyədə özəl sektor nümayəndələri üçün məlumat və əməkdaşlıq vasitəsi olacaqdır.

Milli iqtisadiyyat və iqtisadiyyatın əsas sektorları üzrə strateji yol xəritələrinin başlıca istiqamətləri rəhbər tutulmaqla, 2020-ci ilədək olan dövr ərzində Azərbaycan Respublikasının peşə təhsili və təlimi sistemində aşağıdakı strateji hədəflər müəyyən edilmişdir:

İşagötürənlərin peşə təhsili və təlimi sisteminiə integrasiyası; nəticələrə əsaslanan güclü məliyələşdirmə sisteminin yaradılması; məqsədli peşə inkişafı programlarının yaradılması; sektorlar üzrə spesifik programların yaradılması; peşə təhsili və təlimi üzrə hədəflərin əldə olunmasına təkan verəcək vasitələrin tətbiqi.

Peşə təhsili və təlimi sektorunda müyyən edilmiş prioritətlərin real ÜDM-ə təsirinin təxminən 6 milyon manat olacağına baxmayaq, bu prioritətlər digər sektorların prioritətləri çərçivəsində 1 milyard manat məbləğində dolayı təsirin meydana çıxmasına səbəb olacaqdır. Belə ki, peşə təhsili və təlimi sektorunu iqtisadiyyatın digər sektorları ilə qarşılıqlı əlaqədə olmaqla, həmin sektorların potensialının tam reallaşdırılmasında mühüm rol oynayır və bu sektora qoyulan investisiyalar nəticədə iqtisadiyyata multiplikativ təsir göstərir. Strateji Yol Xəritəsi çərçivəsində müyyən edilmiş 4 qlobal trend – *qloballaşma, qlobal iqtisadi mühit, məhsuldarlıq tələbləri, məşgulluq üçün təhsilə diqqətin artması* – iqtisadi məhsuldarlığın amili kimi peşə təhsili və təliminin əhəmiyyətini artırır.

Qloballaşma ölkələr arasındaki əlaqələri genişləndirir və bunun nəticəsi olaraq təhsil sistemlərinin fəaliyyət və effektivliyinin müqayisəsinə maraq artır. Bundan əlavə, regional və qlobal dəyər zəncirində ölkələr arasında rəqabətin artması yüksəkxitəsli işçi qüvvəsinə tələbat yaradır. Qlobal innovasiya iqtisadiyyatı şəraitində belə işçi qüvvəsi olan ölkələr üstünlüyə malik olur. Həmçinin, qlobal iqtisadi mühit fundamental iqtisadi bacarıqlara diqqəti artırmışdır. Bir sıra ölkələrdə qlobal iqtisadi qeyri-müəyyənliyin təsiri nəticəsində biznesə etimad zəifləmiş, iş yerlərinin sayı azalmışdır. İşsizlik səviyyəsinin yüksək olmasına baxmayaraq, istedadlı işçi qüvvəsinin çatışmazlığı təhsil sistemi ilə əmək bazarının tələbləri arasındaki uyğunsuzluğun nəticəsi kimi qiymətləndirilir. Qeyd edilənlərlə yanaşı, müasir peşə təhsilində əsas trendlərdən biri də peşə təhsili məzunlarına sahibkarlıq bacarıqlarının aşılması, bununla da onların öz yeni iş yerlərini yaratmağa həvəsləndi-

rilməsidir. Əmək bazarının tələblərinə uyğun kadr hazırlayan peşə təhsili sisteminin yaradılması inkişaf etməkdə olan ölkələrdə daha böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Azərbaycan Respublikası insan kapitalının inkişaf etdirilməsini təhsil siyasetinin əsas qayəsi hesab etməklə yanaşı, digər imkanlardan da faydalanağa çalışır. Belə ki, ötən il «İnsan kapitalının inkişaf etdirilməsi, daha yaxşı gələcəyin qurulması» mövzusuna həsr olunmuş Ümumdünya Sərgisinin («Expo-2025») respublikamızda keçirilməsi ilə bağlı təklifi irəli sürməklə, növbəti vacib bir kampaniyaya imza atı. Təklif olunan mövzunun əsas hədəfi «biz insanları – dünyada ən güclü resurs olan insan kapitalını universal müzakirəyə çıxaracaq» devizidir. Bu məsələ ilə əlaqədar Azərbaycan Respublikasının Birinci vitse-prezidenti Mehriban Əliyeva qeyd edir: «İnsan kapitalının inkişaf etdirilməsi, daha yaxşı gələcəyin qurulması» mövzusu, həqiqətən, hamını narahat edən bir məsələdir. Bu mövzu dövrümüzün əsas çağırışını – texnologiyanın və artan bağlılığın bəşəriyyətə təsirini əhatə edir. «Bakı Expo-2025» sərgisində düşünürük ki, texnologiyadan daha uzağa baxmaq, diqqətimizi rəhbərlərdən sırávı vətəndaşlara yönəldərək iqtisadiyyatların, cəmiyyətlərin və yaradıcılığın aparıcı qüvvəsi olan insanlar üzərində cəmləşdirmək mühüm əhəmiyyət kəsb edəcək. Biz insanları – dünyada ən güclü resurs olan insan kapitalını universal müzakirəyə çıxaracaq» (<http://azertag.az>).

Azərbaycanın insan inkişafı siyaseti vasitəsilə insan kapitalının formallaşması istiqamətində davamlı irəliləyişi onun «Expo-2025» üçün «İnsan kapitalının inkişaf etdirilməsi, daha yaxşı gələcəyin qurulması» mövzusunu tam uyğun edir. «Expo-2025»-in Bakıda keçirilməsi insan kapitalı siyasetinin atributuna çevrilə bilər. Bakı sərgisi müstəqillik dövründə Azərbaycanın əldə etdiyi nailiyətlərin tanıdılması üçün daha bir imkan olacaqdır. Bu həmçinin bütün gənc, müstəqil ölkələr üçün çox güclü bir stimuldur. 2025-ci ildə Ümumdünya Sərgisini təşkil etmək bizim səmimi istəyimizdir. Ümumdünya sərgisinin

Bakıda keçirilməsi Azərbaycana böyük üstünlükler gətirə bilər. Bu, ölkəmizin inkişafı üçün yeni yollar açacaq və iqtisadiyyatımızın bütün sahələrinə fayda gətirəcəkdir.

Nəticə

Göründüyü kimi, Azərbaycan Respublikasında insan kapitalının inkişafı üzrə strateji sənədlərdə əsas prioritetlər kifayət qədər konkret və müasir tələblər nəzərə alınmaqla hazırlanmış, bu sahədə beynəlxalq təcrübədən istifadə edilmişdir. Növbəti mərhələdə müvafiq yol xəritələrinin və strategiyaların icra planı

nəzərdə tutulduğu istiqamətdə və tempdə həyata keçirilməlidir. Bu işin səmərəli olması üçün zəruri səviyyədə maliyyələşməsi vacibdir. Çünkü insan kapitalının formallaşması kimi ümummilli əhəmiyyət daşıyan sosial-iqtisadi məsələlər kifayət qədər maliyyə vəsaiti tələb edir. Strateji planların icrası üçün bu prosesin monitorinqi əsasdır. İnsan kapitalının inkişafı üzrə bir neçə Dövlət Proqramları və uzunmüddətli strateji yol xəritələri reallaşmalıdır. Bu proseslərin mərhələlər üzrə məqsədə nə dərəcədə yaxınlaşdığını müəyyən etmək və ehtiyac olduqca prosesləri korreksiya etmək zəruridir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. «Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış» İnkişaf Konsepsiyası (2013-cü il).
http://www.president.az/files/future_az.pdf
2. «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası». <http://www.president.az/articles/9779>.
3. «Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi». <http://www.president.az/articles/21993>, Əldə etmə tarixi: 27.03.2018
4. «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı. http://www.edu.gov.az/upload/file/tehsilin_inkisafi_uzre_dovlet_strategiyasi_fealiyyet_plani.pdf.
5. Minilliyyin İnkişaf Məqsədləri Hesabatı, 2013. http://www.az.undp.org/content/azerbaijan/az/home/library/mdg/2013_MDG_Report.html.
6. «Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təmin proqramı (2005-2007-ci illər)». <http://www.edu.gov.az/az/page/83/601>.
7. «2008-2012-ci illərdə Azərbaycan Respublikasında təhsil sisteminin informasiyalasdırılması üzrə Dövlət Proqramı». <http://www.edu.gov.az/az/page/83/599>.
8. «2007-2015-ci illərdə Azərbaycan gənclərinin xarici ölkələrdə təhsili üzrə Dövlət Proqramı». [http://www.mfa.gov.az/files/file/16\(2\).pdf](http://www.mfa.gov.az/files/file/16(2).pdf).
9. https://azertag.az/xeber/Parisde_Bakinin_Expo_2025_Sergisine_namized_seher_olmasi_munasibetile_qebul_teskil_edilib_Azerbaycanin_Birinci_vitse_presidenti_Mehriban_Aliyeva_tedbirde_istirak_edib_YENILANIB-1111831.
10. https://azertag.az/xeber/Azerbaycan_Qlobal_Reqabetlilik_Hesabatinda_35_ci_oldu-1097451.
11. «Azərbaycan Respublikasında peşə təhsili və təliminin inkişafına dair Strateji Yol Xəritəsi». <https://docviewer.yandex.ru/view/>.
12. Muradov Ş.M. (2004) İnsan potensialı: əsas meyillər, reallıqlar, problemlər. Bakı, Elm, 656 səh.
13. Гузакова О.Л., (2011) Фурсик С.Н., Андронович С.А., Жилина Е.А. Качество человеческого капитала как фактора экономического роста. Вологда: ВГПУ.
14. Корчагин Ю. А. (2009) Широкое понятие человеческого капитала. Воронеж: ЦИРЭ.
15. Patrick F. (2018) *Human Capital Theory and Education*. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, University of Waikato, New Zealand.
16. Lennard N. (2018) *Kids These Days: Human Capital and the Making of Millennials*. Dissent Journal. Vol. 65. Issue 1, Independent Social Ideas Press, New York, USA.
17. Magnac, T., Pistolesi N., Roux S. *Post-Schooling Human Capital Investments and the Life Cycle of Earnings*. Journal of Political Economy. Vol. 126, Issue 3, Univ. Chicago press, Chicago, USA.

Pedaqoji təhsilin məzmun və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin kadr hazırlığının təşkilində nəzərə alınması

Afət Süleymanova

Müəllif:

Afət Süleymanova — Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin aparıcı məsləhətçisi, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru.

Azərbaycan, Bakı.

E-mail: a.suleymanova@edu.gov.az

Açar sözlər:

pedaqoji təhsil, minimum tələb, məzmun və səviyyə, kadr hazırlığı.

Annotations. Tədqiqatda Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının beş istiqamətindən biri olan «Təhsilalanların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan innovativ təlim metodları və texnologiyaları vasitəsilə təhsilin məzmununun səmərəli mənimşənilməsini təmin edən yüksək nüfuzlu təhsilverənin formalasdırılması»ndan irəli gələn hədəflərin həyata keçirilməsi vəziyyəti öyrənilmişdir. Bunun üçün statistik göstəricilər təhlil edilmiş, pedaqoji təhsilin təşkilinə dair hüquqi-normativ sənədlər və elmi ədəbiyyatlar araşdırılmışdır. Ali təhsil üzrə Dövlət Standartı, Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə Təhsil Proqramında təsbit edilmiş təhsilin məzmun və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblər («İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası nümunəsində) pedaqoji kadr hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisəsəsinin sənədləri ilə (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin nümunəsində) qarşılaşdırılmış və təhlil edilmişdir. Pedaqoji təhsilin məzmun və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin reallaşdırılmasına mane olan səbəblər müəyyən edilmiş və nəticəyönlü planlaşmanın aparılması, sillabusların nəticə-yönlüyünün təmin olunması, tərtibi texnologiyaları və pedaqoji təhsilin mərhələli və sistemli təşkilinə dair təkliflər verilmişdir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.02

Məqaləyə istinad: Süleymanova A. (2018) *Pedaqoji təhsilin məzmun və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin kadr hazırlığının təşkilində nəzərə alınması*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 19–39

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 12.07.2018; Qəbul edilib: 12.09.2018

Minimum requirements for the content and level of pedagogical education and the state of their implementation

Afet Suleymanova

Author:

Afet Suleymanova,
Leading Advisor of the
Ministry of Education of
Azerbaijan Republic,
PhD on the pedagogical
sciences. Azerbaijan,
Baku.
E-mail: a.suleymanova@
edu.gov.az

Keywords:

pedagogical education, a
minimum requirement,
content and level.

Abstract. The study examined the condition of the creating of an influential educator which comes from the objectives of the State Strategy for Education Development in the Republic of Azerbaijan. For this purpose it analyzed statistical indicators, were studied legal-normative documents on the organization of pedagogical education and scientific literature. The State Standard for Higher Education and the minimum requirements for the content of education of Bachelor's Degree in the specialty «Primary Classroom Teacher» have been met by the documents of the higher education institution engaged in pedagogical personnel training (in the example of the Azerbaijan State Pedagogical University) and comparatively analyzed. The reasons prevented the implementation of the minimum requirements for the content and level of pedagogical education were identified, and given suggestions on result-oriented planning, results based syllabus development technologies and step-by-step and systematic organization of pedagogical education.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.02

To cite this article: Suleymanova A. (2018) *Minimum requirements for the content and level of pedagogical education and the state of their implementation*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol 683, Issue II, pp. 19–39

Article history

Received: 12.07.2018; Accepted: 12.09.2018

«Təhsil sisteminin keyfiyyəti onun müəlliminin keyfiyyətindən üstün ola bilməz».

(Maykl Barber, professor, beynəlxalq təhsil tədqiqatları üzrə ekspert)

Giriş

Təhsilalanların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan innovativ təlim metodları və texnologiyaları vasitəsilə təhsilin məzmununun səmərəli mənimşənilməsini təmin edən yüksək nüfuzlu təhsilverənin formalşdırılmasından irəli gələn hədəflər pedaqoji təhsilin qarşısına aydın vəzifələr qoymuşdur. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 22 avqust 2014-cü il tarixli 913 nömrəli əmri ilə Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və bakalavriat səviyyəsinin müxtəlif ixtisasları üzrə təhsil proqramlarında təhsilin məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblər təsdiq edilmişdir. Qeyd edilən minimum tələblərin tətbiqi vəziyyətini öyrənmək üçün çoxşaxəli tədqiqatlar aparılmışdır. «Ali təhsil müəssisələrini 2013-2017-ci illərdə bitirən məzunların 2017-ci il müəllimlərin işə qəbulu müsabiqəsi üzrə göstəriciləri» araşdırılmışdır. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu, Azərbaycan Respublikasında təhsilin İnkişafı üzrə Dövlət Strategiyası və Strategiyanın həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı, Azərbaycan Respublikasında fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının Konsepsiya və Strategiyası, ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı, ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları, bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə proqramı (ibtidai sinif müəllimliyi ixtisası), bakalavriat təhsilinin məzmunu və təşkili qaydaları, ali təhsil müəssisələrinin bakalavriat və magistratura səviyyələrində kredit sistemi ilə tədrisin təşkili qaydaları, ali və orta ixtisas təhsil müəssisələrinin attestasiyası və akkreditasiyası haqqında əsasnamə, təhsil sahəsinə aid olan qulluqçu vəzifələrinin vahid tarif-ixtisas sorğu kitabçası, müəllimlərin etik davranış qaydaları kimi hüquqi-normativ sənədlər baxımından pedaqoji təhsilin

təşkilinin müxtəlif məqamları araşdırılmışdır. Adları qeyd edilən hüquqi-normativ sənədlərdə müəllim hazırlığı, müəllim şəxsiyyəti ilə bağlı önə çəkilən məsələlər öyrənilmiş və təhsil proqramları həmin tələblər baxımından təhlil edilmişdir. Mövcud vəziyyət elmi ədəbiyyatdan müəyyən edilmiş tapıntılarla əlaqələndirilmiş və dəyərləndirilmişdir.

2002-ci ildə təhsil sahəsində İslahat Proqramının «Pedaqoji təhsil, ixtisasartırma və yenidənhazırlanma» komponenti çərçivəsində araşdırımlar aparmış beynəlxalq məsləhətçi Rob Mak Braydin «Yekun hesabat»ında göstərdiyi pedaqoji təhsilin problemləri nəzərdən keçirilmiş, mövcud vəziyyətlə əlaqələndirilmişdir.

Müəyyən edilmişdir ki, Təhsil Nazirliyi tərəfindən 5 il müddətində keçirilmiş işə qəbul imtahanlarında pedaqoji kadr hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisələrinin 15427 məzununun 2589-u (17,5%-i) 48 və daha artıq bal toplaya bilmişlər. 36 və daha artıq bal toplayanların sayı isə 9495-ə çatmışdır. Bu da müraciət edənlərin 65,36 faizini təşkil edir. Belə qənaətə gəlmək olar ki, işə qəbul müraciəti edən məzunların böyük əksəriyyəti (82,85%) 48-dən aşağı, əhəmiyyətli çoxluğu isə (34,64%) 36-dan aşağı bal toplamışdır. Deməli, beş il ərzində müəllim olmaq arzusu ifadə edən ixtisaslı mütəxəssislərin böyük çoxluğu Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsdiq edilmiş məzmun və səviyyəyə qoyulan minimum tələblərə cavab verməmişdir. Bu da belə qənaətə gəlməyə əsas verir ki, pedaqoji kadr hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisələrində pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının təşkili və planlaşdırılması üzərinə islahatlar sürətləndirilməlidir.

Tədqiqatın məqsədi pedaqoji təhsilin məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin reallaşmasına mane olan səbəblərin öyrənilməsidir.

Metodologiya

Tədqiqatlar əlaqəli olan iki istiqamətdə aparılmışdır:

1. Milli səviyyədə pedaqoji kadr hazırlığına və pedaqoji təhsilin təşkilinə verilən tələblərin reallaşdırılması imkanlarını araşdırmaq məqsədi ilə hüquqi normativ sənədlərin, tədris proqramları, tədris planları və işçi tədris proqramlarının ümumidən xüsusiyyə doğru əlaqəlilik, davamlılıq və ardıcılığın gözlənilməsi ilə tətbiqinin təşkili vəziyyətinin təhlili;

2. XXI əsr kompetensiyaları və milli səviyyədə pedaqoji təhsillə birbaşa və dolayısı ilə bağlı olan sənədlərin onlarla uyğunluq səviyyəsinin öyrənilməsi.

Nəzərdə tutulan araşdırmları aparmaq üçün aşağıda qeyd edilən metodlardan istifadə edilmişdir:

- *Masaüstü tədqiqatlar*: Hüquqi-normativ sənədlərin, elmi ədəbiyyatın öyrənilməsi, təhlili, əlaqələndirilməsi, nəticələrin çıxarılması.
- *Kəmiyyət tədqiqatları*: sorğunun aparılması, nəticələrin təhlili.

• *Təcrübə*: Minimum tələblərin reallaşdırılmasına xidmət edən fənlər üzrə işçi-tədris proqramlarının (sillabus) hazırlanması üçün müvafiq təlim materialı hazırlanmış və ADPU-nun 19 müəlliminə təlim məşğələsi keçirilmişdir.

Hadisənin araşdırılması, analitik induksiya, məqsədli söhbət və digər metodlardan istifadə edilmişdir.

Nəticələrin təhlili

Gələcəkdə siyasi, sosial, mədəni və iqtisadi sektorların inkişafı bugünkü məktəblərimizin səviyyəsindən asılıdır [YUNESKO, 1991]. Hər bir ölkədə təhsilin keyfiyyəti, əsasən, onun müəllim ordusunun keyfiyyətindən qaynaqlanır. Odur ki, müəllim təhsilinin keyfiyyətini yüksəltməklə tədris və təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsində sıçrayışa nail omaq mümkündür [YUNESKO, 2013].

Azərbaycanda pedaqoji təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi məsələsi təhsil islahatlarının bütün mərhələlərində aktual olaraq qalmışdır. Hələ 2002-ci ildə Təhsil Sektorunun İnkişafı Layihəsi çərçivəsində «Müəllim hazırlığı» (pedaqoji təhsil, ixtisasartırma və

yenidən hazırlanma) komponenti üzrə təhlillər aparmış beynəlxalq məsləhətçi Rob Mak Brayd «Yekun hesabat»ında mövcud problemə bir neçə istiqamətdən nəzər salmışdır: a) pedaqoji təhsil proqramının təşkili; b) ali təhsil müəssisələrində professor-müəllim heyətinin səviyyəsi; c) müəllim hazırlığı ilə məşğul olanlarla ümumi təhsil müəssisələrinin müəllimləri arasında əlaqə.

Hesabatda **pedaqoji təhsil proqramının təşkilinə dair** aşağıda qeyd edilən problemlər diqqətə çatdırılmışdır:

- Ali təhsil müəssisələrində fənn üzrə nəzəri biliklərin təlim və tədris prosesində əhəmiyyəti lazımi dərəcədən artıq qiymətləndirilir;
- Ali təhsil müəssisələrində təhsilin öyrənilməsində, məktəblərin tədqiqindən daha çox psixoloji, metodoloji və pedaqoji nəzəriyyələrin qurulmasına üstünlük verilir;
- Ali təhsil müəssisələrində pedaqoji təhsil alan tələbələrin ümumtəhsil məktəblərində təcrübə keçməsinə lazıminca diqqət yetirilmir;

Ali təhsil müəssisələrində **professor-müəllim heyətinin səviyyəsinə dair** aşkar edilmiş problemlər beynəlxalq məsləhətçinin hesa-batında bu şəkildə ifadə edilir:

- Ali təhsil müəssisələrində dəyişikliklərin aparılması və yeniliklərin tətbiq olunması ilə məşğul ola biləcək xüsusi hazırlıqlı insanlar azdır;

• Ali təhsil müəssisələri məktəblərdə tədqiqatlar aparmadığından ali məktəb müəllimləri məktəb haqqında tam təsəvvür əldə edə bilmir, buna görə də onlar ümumtəhsil məktəblərinin müəllimləri ilə əməkdaşlıq edə bilmirlər;

Müəllim hazırlığı ilə məşğul olanlarla **ümmi təhsil müəssisələrinin müəllimləri arasında əlaqənin vəziyyətini** öyrənən məsləhətçilər aşağıdakı boşluqları diqqətə çatdırmışdır.

- Ali təhsil müəssisələri heyətinin ümumtəhsil məktəblərində əsaslı tədqiqatlar aparmasını sübut edən dəlillər azdır;
- Ali təhsil müəssisələrində müəllim hazırlığı ilə məşğul olanların ümumtəhsil məktəblərində

təlim və tədris proseslərinin real vəziyyəti barədə məlumatı azdır;

2002-ci ildə aradan qaldırılması tövsiyə edilən nöqsanların günümüzdə öz aktuallığını hansı səviyyədə qoruyub saxladığını, hansı məsələlərin həllinə nail olunduğuuna nəzər salmaq əhəmiyyətli hesab edilir. Bu müddət ərzində pedaqojii təhsildə aparılan islahatlar günün müəllim hazırlığı tələblərinə nə qədər cavab verir? XXI əsrin vətəndaşı hansı bilik, bacarıq, vərdiş və dəyərlərə sahib olmalıdır? Məktəblərdə fəaliyyət göstərən təhsil işçiləri hansı kompetensiyalara malik olmalıdır ki, öz rifahını təmin edib, icmasının da rifahına töhfələr verə bilən şəxsiyyəti, vətəndaşı formalasdırmaq kimi vəzifəni yerinə yetirməyə qadir olsunlar? Bu suallar, qloballaşan dünyamızda böyük və kiçik xalqların ictimai, siyasi, iqtisadi rifahını təmin etmək üçün siyaset quranları, onu icra edənləri, iqtisadçıları, sahibkarları, işaxtarları və işlə təmin edənləri düşündürməlidir. Qeyd edilən məsələləri aydınlaşdırmaq məqsədi ilə pedaqojii təhsilin siyasetini müəyyən edən hüquqi-normativ sənədlər tərəfimizdən araşdırılmışdır. Birbaşa və ya dolayısı ilə müəllim hazırlığının keyfiyyət göstəricilərini ifadə edən sənədlər əlaqəlilik, davamlılıq, ardıcılıq prinsiplərindən çıxış edərək təhlil edilmişdir. Əsas sənəd olan «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanununda təsbit edilmiş «Təhsilin məzmunu və təşkilinə aid ümumi tələblər» həmin tələblərin reallaşdırılması məqsədilə yaradılmış digər sənədlərdəki keyfiyyət göstəriciləri ilə qarşılaşdırılmış, əlaqəlilik, davamlılıq vəziyyəti öyrənilmişdir (Cədvəl 1).

Təhsil Qanununda təhsilin məzmunu və təşkilinə dair müəyyən edilmiş «abstrakt siyasi niyyətlərin» təhsilin müxtəlif pillə və səviyyələrinin məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq «konkret icra planına çevrilərək» [V.Hadad, 1995] davam və inkişaf etdirildiyini qeyd etmək çətindir. Yuxarıda təqdim edilən nümunədə bəzən təsadüfi, bəzən fraqmental, bəzən də xaotik bir uyğunluq müşahidə edilir. Göründüyü kimi, təhsilin məzmunu və təşkilinə dair tələblərdə vurğulanan məsələlərin bir

qismi bir sənəddə, digər qismi başqa sənəddə öz əksini tapmışdır. Nümunə olaraq «kollegial qərarların qəbul edilməsi» kimi bir bacarıq ardıcılıq və davamlılıq gözlənilməklə növbəti mərhələlərdə spesifikləşdirilməkdən və müvafiq səviyyəyə uyğun inkişaf etdirilməkdənə, bir sənəddə «prosesdə hər bir iştirakçının yerini görmək», digərində «kollektivdə işləmək», «kollektivdə öz həmkarları ilə birgə işləmək» kimi davam etdirilir. Bu da ilkin sənəddə verilən mahiyyəti nəinki inkişaf etdirərək davam etdirmir, əksinə, onun kiçik hissələrini əhatə edir. Bəzən də məsələləri davam etdirmək yerinə milli səviyyədə müəyyən edilmiş siyasi niyyət hər hansı səviyyə üçün də eynisi ilə qəbul edilir. Təhsilin ümumilikdə məzmunu və təşkili, ayrılıqda isə hər bir kompetensiyasının reallaşdırılması baxımdan sistemlərarası və sistemdaxili, pillə və səviyyələrarası, eləcə də pillə və səviyyələrdaxili mükəmməl sistemli planlaşma təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə zəmanət verir. Bu baxımdan «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı»nda «Təhsilin keyfiyyətinin təminatı üzrə yeni sistemin yaradılması» (3.3.) strateji hədəfi üzrə «təhsilin pillələri və səviyyələri üzrə keyfiyyət standartlarının və göstəricilərinin hazırlanması» (3.3.1) və «ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiya Çərçivəsi layihəsinin hazırlanması» (3.3.2.) kimi nəzərdə tutulmuş tədbirlər qeyd edilən boşluqların aradan qaldırılmasında müstəsna əhəmiyyət kəsb edir.

İş yerlərinin təbiəti və görünüşü dəyişdikcə, təhsilə olan tələbat və lazımlı kompetensiyalar da dəyişir [McLaughlin, 1995]. Bu gün təhsil hər zamankindan daha çox gələcəyə istiqamətlənməlidir. Buna səbəb cazibədar elmi-texniki yeniliklər və dəyişikliklər, yeni-yeni sosial-siyasi islahatlar və heyranedici mədəni oyanışlardır [YUNESKO, 1991]. Dünya-da baş verən elmi-texniki tərəqqi, qlobal səviyyədə baş verən ictimai, iqtisadi, ekoloji dəyişikliklər insanın həyata hazırlanması kimi həyatıbüdü məsələlərə yenidən və fərqli müstəvidə baxılmasını tələb edir. Bu səbəbdən

Cədvəl 1. «**Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanununda təsbit edilmiş «Təhsilin məzmunu və təşkilinə aid ümumi tələblər»in davamlılıq ilə əlaqəlilik baxımından digər sənədlərdə ifadə edilməsi vəziyyəti.**

«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu	Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası	Azərbaycan Respublikasında fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının Konsepsiya və Strategiyası	Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və programı	Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları	Bakalavriat təhsilinin məzmunu və təşkili Qaydaları	Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə programı (ibtidai sinif müəllimliyi ixtisası)
- öz üzərinə məsulliyət götürmək, kollegial qərarların qəbulunda, demokratik təsisatların fəaliyyətində və inkişafında iştirak etmək keyfiyyətlərinə malik müstəqil, yaradıcı şəxsiyyət və vətəndaş formalasdırmaq	- təhsilalanların istedadlarının aşkar olunması və inkişafı; - təhsilalanların fərdi xüsusiyətlərini nəzərə alaraq innovativ təlim metodologiyalarından istifadə etmək	- əxlaqi cəhatdən inkişaf etmiş, yaradıcı şəxsiyyət olmaq; - pedaqoji prosesdə hər bir iştirakçının yerini görmək	- öz üzərinə məsulliyət götürmək, kollegial qərarların qəbulunda, demokratik təsisatların fəaliyyətində və inkişafında iştirak etmək keyfiyyətlərinə malik müstəqil, yaradıcı şəxsiyyət və vətəndaş formalasdırmaq	əməkdaşlıq, tədqiqatçılıq, özünütəhsil və idarəcilik bacarıqlarına malik olmaq	- əmək fəaliyyətində ixtisasa dair məsələləri həll etmək bacarığına malik olmaq; - peşə fəaliyyətində qarşıya çıxan məsələləri optimal həll etmə qabiliyyətinə malik olmaq	- kollektivdə işləmək; - problemli şəraitlərdə təşəbbüskarlıq göstərmək və məsulliyəti öz üzərinə götürmək; - kollektivdə öz həmkarları ilə birgə işləməyi, optimal qərarlar qəbul etməyi bacarmaq
uyğun, əlaqəli məqamlar	- istedadının aşkar olunması və inkişafı; - innovativ təlim metodologiyalarından istifadə	yaradıcı şəxsiyyət olmaq, prosesdə hər bir iştirakçının yerini görmək	- öz üzərinə məsulliyət götürmək, kollegial qərarların qəbulunda, demokratik təsisatların fəaliyyətində və inkişafında iştirak etmək keyfiyyətlərinə malik müstəqil, yaradıcı şəxsiyyət və vətəndaş formalasdırmaq	əməkdaşlıq, tədqiqatçılıq, özünütəhsil və idarəcilik bacarıqlarına malik olmaq	- ixtisasa dair məsələləri həll etmək, - qarşıya çıxan məsələləri optimal həll etmək	- kollektivdə işləmək; - problemli şəraitlərdə təşəbbüskarlıq göstərmək və məsulliyəti öz üzərinə götürmək; - kollektivdə öz həmkarları ilə birgə işləməyi, optimal qərarlar qəbul etməyi bacarmaq

də dünyada aparıcı alımlar və ictimai təşkilatlar qlobal səviyyədə kompetensiyaların hazırlanması istiqamətində öz axtarışlarını davam edirlər.

«Təhsil üçün XXI əsr kompetensiyaları» ifadəsi ötən əsrin sonu, əsrimizin əvvəllərində lügətimizə daxil olub. Bu termin akademik,

idraki, sosial, emosional və şəxsi kompetensiyaları əhatə edir. Buraya tənqidi düşünmə, problem həll etmə, əməkdaşlıq, səmərəli ünsiyyət, motivasiyalı olmaq, öyrənməyi öyrənmək, İKT savadı, yaradıcılıq, novatorluq, etik bacarıq və dəyərlər daxildir [Boyce et al., 2001; Curry and Sherry, 2004]. Bu kompe-

tensiyalarla bağlı müxtəlif çərçivələr müəyyən edilmişdir. 1996-cı ildə YUNESKO-nun Təhsil üzrə Beynəlxalq Komitəsi tərəfindən XXI əsr üçün kompetensiyalar çərçivəsi hazırlanmışdır [Delor 1996]. Çərçivə 4 prinsip üzrə sistemləşdirilmişdir: bilmək üçün öyrənmə, etmək üçün öyrənmə, olmaq üçün öyrənmə və birgə fəaliyyət üçün öyrənmə. Beləliklə, çərçivə sənədində 4 əsas sahə əhatə olunmuşdur: bilik, anlama, həyat üçün kompetensiyalar və fəaliyyət üçün kompetensiyalar.

Harvard Universitetində Dəyişən Liderlik Qrupu tərəfindən digər kompetensiyalar sistemi hazırlanmışdır. Vaqner göstərir ki, aparılan yüzlərlə sorğunun nəticəsində öyrənənlər XXI əsr də həyata, iş yerlərinə və vətəndaşlığa hazır olmaq üçün qurtuluş imkanı verən yeddi əsas kompetensiyani vurğulamışlar: tənqidi təfəkkür və problem həlli; əməkdaşlıq və liderlik; çeviklik və adaptasiya; təşəbbüskarlıq və sahibkarlıq; effektiv şifahi və yazılı nitq; informasiya əldə etmə və təhlil etmə; maraq və təsəvvür [Wagner, 2010, səh.4].

McLoughlin və Lee fərdiləşmə, əməkdaşlıq, ünsiyyət, qeyri-rəsmi təlim və məhsuldarlığı XXI əsr kompetensiyalarının əsas elementləri hesab edərək onları gələcək təhsilin açarı adlandırır [McLoughlin and Lee, 2008; Re-decker and Punie, 2013].

XXI əsr Beynəlxalq Təhsil Komitəsi (1996), P21 (2007 a, 2007 b) Stenberq and Subotnik (2006), P21(2007a, 2008), Vaqner (2010), Faser (2009), Barry (2012), (Gardner 2008) və 24-ə qədər digər araşdırımda XXI əsr kompetensiyaları və əsas vərdişlər öyrənilmiş və müxtəlif şəkildə qruplaşdırılmışdır. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Avropa İqtisadi Komissiyası tərəfindən 7 aprel 2011-ci ildə təsdiq olunmuş Təhsildə Dayanıqlı İnkişaf üzrə müəllim təhsilinin Konseptual Çərçivəsi (UNECE modeli) araşdırılan problem baxımdan diqqətəlayiqdir. Çərçivə sənədi hazırlanarkən Delor sistemi əldə rəhbər tutulmuşdur. Çərçivə sənədində dörd mərhələnin (bilmək üçün öyrənmə; etmək üçün öyrənmə; olmaq üçün öyrənmə; birgə fəaliyyətdə olmaq üçün öyrənmə) hər biri üzrə üç səviyyədə

Cədvəl 2. Nüfuzlu beynəlxalq təşkilatlar tərəfindən təsdiq edilmiş, Delor sisteminə əsaslanan XXI əsr kompetensiyaları

Kompetensiya	Alt-kateqoriya
1. Sosial-emosional vərdişlər	1.1. Özündərketmə
	1.2. Özünüənzişləmə
	1.3. Sosial dərkətmə
	1.4. Sosial vərdişlər
	1.4.1. Əməkdaşlıq
	1.4.2. Vətəndaşlıq və sosial məsuliyyət
2. Problem həllətmə	1.5. Qərar qəbulətmə
	2.1. Problem həllətmə
3. Tənqidi düşünmə	2.2. Tədqiqat vərdişləri
	4. Yaradıcılıq və innovasiya
	5. İnformasiya savadlılığı
6. İKT savadlılığı	6.1. İKT savadlılığının inkişaf etdirilməsi
	6.2. İKT savadlılığının təlim və işin digər sahələrinə tətbiqi
7. Öyrənməyi öyrənmə və metakoqnitiv vərdişlər	
8. İş vərdişləri, sahibkarlıq və məhsuldarlıq	
9. Həyatı vərdişlər	9.1. Sağlamlıq, Sağlam həyat tərzi
	9.2. Ekoloji dərkətmə

kompetensiyalar müəyyən edilmişdir (holistik yanaşma: integrativ düşünmə və təcrübə; dəyişikliyi göz önünde canlandırma: dünən, bu gün və gələcək; dəyişikliyə nail olma: insanları, pedaqogikanı və təhsil sisteminini).

UNİSEF-in dəstəyi ilə Monteneqro (2017) təhsil sistemində kurikulumların (o cümlədən müəllim təhsili kurikulumlarının) təhlilinə dair aparılan son araşdırımlarda da Delor çərçivəsindən faydalansılmışdır [Peşikan və Lolaviçin, 2017]. Kompetensiyalar çoxaspektliliyi ilə diqqəti cəlb edir: emosional vərdişlər, intellektual vərdişlər, sosial bacarıqlar, texnoloji bacarıqlar və gündəlik həyat vərdişləri. Çərçivədə kompetensiya və alt-kompetensiyalar aşağıdakı kimi təqdim edilmişdir (Cədvəl 2).

Cədvəl 3. Təhsilverənlərin keyfiyyət göstəricilərinə dair müxtəlif sənədlərdə ifadə edilmiş tələb və kompetensiyaların XXI əsr kompetensiyaları ilə müqayisəsi

XXI əsr Təhsil kompetensiyaları	Özünüdürkətme	Özünüüzənzimləmə	Sosial dərkətme	Sosial vərdişlər	Əməkdaşlıq	Vətəndaşlıq və sosial məsuliyyət	Qarar qəbul etmə	Problem həllətme	Tədqiqat vərdişləri	Tənqid idüşünmə	Yaradıcılıq və innovasiya	İnformasiya səvadlığı	İKT səvadlılığının təşəffüf etdiriləməsi	İKT səvadlılığının təlim və işin digər sahələrinə tətbiqi	Öyrənməyi öyrənmə və metakognitiv vərdişlər	İş vərdişləri, sahibkarlıq və məhsuldarlıq	Sağlamlıq, Sağlamlam həyat tərzi	Ekoloji dərkətme	Vərdişlərin əhatə olunma fəizi
Hüquqi normativ sənədlər																			
Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu	✓	✓		✓	✓														55 %
Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası											✓	✓	✓						17 %
Azərbaycan Respublikasında fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının Konsepsiya və Strategiyası		✓	✓								✓								22 %
Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı		✓	✓		✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		55 %
Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓						✓	✓			50 %
Bakalavriat təhsilinin məzmunu və təşkili Qaydaları			✓	✓		✓		✓					✓	✓			✓		33 %
Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə proqramı (ibtidai sınıf müəllimliyi ixtisası)		✓		✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		61 %
Əhatə olunan kompetensiyaların sayı	0	2	4	6	2	5	2	2	1	0	6	2	4	4	5	7	1	0	

Qeyd edilən kompetensiyalardan çıkış edərək Azərbaycanda pedaqoji təhsilə əlaqəli bir sıra sənədlər tərəfimizdən təhlil edilmişdir. Buraya respublikada təhsilə dair aparıcı hüquqi-normativ sənədlər, müxtəlif pillə və səviyyələr üzrə təhsilin məzmununa verilən tələblər, təhsilalanlardan gözlənilən nəticələr və ya kompetensiyalar, təhsilverənlərin keyfiyyət göstəricilərini əks etdirən yeddi sənəd daxildir. Həmin sənədlərdə qeyd edilən nəticələrin müasir tələblərə cavab verməsi səviyyəsini öyrənmək və bu baxımdan sənədlər

arasında əlaqəlilik və davamlılığın təmin olunması səviyyəsini aydınlaşdırmaq üçün təhlillər aparılmışdır (Cədvəl 3).

Cədvəldən göründüyü kimi, təhsilin məzmununu ifadə edən sənədlərdə həm müasir tələblərin qarşılılanması, həm də əlaqəlilik baxımından təhsil pillələri və səviyyələr arasında boşluqların olduğu müəyyənləşmişdir. Təhsil sənədlərində belə boşluqların mövcudluğu ciddi boşluq kimi dəyərləndirilir [Executive Summary, 2017].

Tədqiqatları növbəti mərhələdə daha da

Cədvəl 4. Bakalavriat səviyyəsinin «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə Təhsil Proqramında təhsilin məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin XXI əsr Kompetensiyaları baxımından təhlili

«İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə təhsilin məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblər		XXI əsr Təhsil kompetensiyaları																	
		Özünüdürkətmə	Özünütənzimləmə	Sosial dərkətme	Sosial vərdişlər	Əməkdaşlıq	Vətəndaşlıq və sosial məsuliyyət	Qərar qəbul etmə	Problem həll etmə	Tədqiqat vərdişləri	Tənqidi düşünmə	Yaradıcılıq və innovasiya	İnformasiya savadlılığı	İKT savadlılığının inkişaf etdiriləməsi	İKT savadlılığının təlim və işin digər sahələrinə tətbiqi	Öyrənməyi öyrənəmə və metakognitiv vərdişlər	İş vərdişləri, sahibkarlıq və məhsuldarlıq	Sağamlıq, Sağlamlam həyat tərzi	Ekoloji dərkətme
Yalnız «bacarmalıdır» üzrə		0	0	2	1	0	2	1	1	1	1	2	1	0	1	0	13	1	0
Faizlə cəmi 26 m. tələb	0%	0%	8%	4%	0%	8%	4%	4%	4%	4%	8%	4%	0%	4%	8%	0%	50%	4%	0%
«Bilməlidir», «bacarmalıdır», «yiyələnməlidir» parametrləri üzrə	1	0	2	6	0	3	1	1	3	1	1	3	2	2	2	0	27	7	0
Faizlə cəmi 79 m. tələb	1%	0%	3%	8%	0%	4%	1%	1%	0%	1%	1%	4%	3%	4%	0%	34%	9%	0%	

dərinləşdirərək bakalavriat səviyyəsinin «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə proqramında məzmun və səviyyəyə verilən minimum tələblər və ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və fənn proqramları (kurikulumları) sənədində ibtidai təhsil səviyyəsinin sonunda gözlənilən nəticələr təhsil üçün XXI əsr kompetensiyaları baxımından təhlil edilmiş, əldə edilən nəticələr qarşılıqlı müqayisə edilmişdir.

«İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə proqramda iki əsas blok (ikinci blok üç alt-blokdan ibarətdir) üzrə 79 minimum tələb mövcuddur. Minimum tələblər əsas üç cür səciyyələndirilir: *bilməlidir*; *bacarmalıdır*; *yiyələnməlidir*. Minimum tələblərdən 27-si «bilməlidir», 27-si «bacarmalıdır», 25-i «yiyələnməlidir» bölməsinə aiddir. İki istiqamətdə aparılan təhlillərdə əvvəlcə «bacarmalıdır» a daxil olan minimum tələblər, sonra isə «bilməlidir», «bacarmalıdır», «yiyələnməlidir»ə aid bütün minimum tələblərin XXI əsr kompe-

tensiyalarına uyğunluq səviyyəsi öyrənilmişdir (Cədvəl 4).

Təhlillər göstərir ki, təhsil üçün XXI əsr kompetensiyalarından (cəmi 18-dir) 6-sı «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə «bacarmalıdır» bölməsində əksini tapmamışdır. Bu da ümumi kompetensiyaların 1/3-ni təşkil edir. Buraya özünüdürkət, özünütənzimləmə kimi emosional vərdişlər, həmçinin əməkdaşlıq, informasiya savadlılığı, öyrənməyi öyrənəmə və metakognitiv vərdişlər, ekoloji dərkətme daxildir. Sosial vərdişlər, qərar qəbul etmə, problem həll etmə, tədqiqat vərdişləri, yaradıcılıq və innovasiya, İKT savadlılığının inkişaf etdirilməsi, sağamlıq, sağlam həyat tərzi kimi kompetensiyaların hər biri 1 dəfə olmaqla 7 minimum tələbdə ifadə edilmişdir ki, bu da sənəddə təqdim edilən bacarıqların 4 %-ni təşkil edir. Sosial dərkətme, vətəndaşlıq və sosial məsuliyyət, tənqidi düşünmə, İKT savadlılığının təlim işinə tətbiqi kimi kompetensiyalar isə 2 dəfə olmaqla 4 kompetensiyada

Cədvəl 5. Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və fənn proqramları (kurikulumları) sənədində ibtidai təhsil səviyyəsinin sonunda gözlənilən nəticələr XXI əsr Kompetensiyaları baxımından təhlili

XXI əsr Təhsil kompetensiyaları	Vətəndaşlıq və sosial məsuliyyət																
	Özündürkətmə	Özünü tənzimləmə	Sosial dərkətmə	Sosial vərdişlər	Əməkdaşlıq	Qərar qəbul etmə	Problem həll etmə	Tədqiqat vərdişləri	Tənqididən düşünmə	Yaradıcılıq və innovasiya	İnformasiya savadlılığı	İKT savadlılığının inkişaf etdirilməsi	İKT savadlılığını təlim və işin digər sahələrinə tətbiqi	Öyrənməyi öyrənmə və metakoqnitiv vərdişlər	İş vərdişləri, sahibkarlıq və məhsuldarlıq	Sağlamlıq, Sağlam həyat tərzi	Ekoloji dərkətmə
İbtidai təhsil səviyyəsinin sonunda gözlənilən nəticələrlə	1	0	3	5	1	2	1	0	1	1	4	1	0	0	1	2	2
Faizlə cəmi 14 təlim nəticəsi	7%	0%	21%	36%	7%	14%	7%	0%	7%	7%	29%	7%	0%	0%	7%	14%	14%

əksini tapmışdır ki, bu, bacarıqların 8 %-ni təşkil edir. İş vərdişləri kompetensiyası 13 minimum tələbə aid edilmişdir. Bu da ümumi bacarıqların 50 %-ni təşkil edir.

Növbəti mərhələdə ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və fənn proqramları (kurikulumları) sənədində ibtidai təhsil səviyyəsinin sonunda gözlənilən nəticələrin müasir tələblərə cavab verməsi vəziyyəti öyrənilərkən aşkar olmuşdur ki, özünütənzimləmə, problem həll etmə, İKT savadlılığının təlim və işin digər sahələrində tətbiqi, öyrənməyi öyrənmə və metakoqnitiv vərdişlər kimi 4 kompetensiya ibtidai təhsil səviyyəsində gözlənilən nəticələr arasında yer almamışdır (Cədvəl 5).

Özündürkətmə, əməkdaşlıq, qərar qəbul etmə, tədqiqat vərdişləri, tənqididən düşünmə, yaradıcılıq və innovasiya, İKT savadlılığının inkişaf etdirilməsi, iş vərdişləri kimi 8 kompetensiya ayrı-ayrı təlim nəticələrində hər biri bir dəfə ifadə edilmişdir. Vətən-daşlıq və sosial məsuliyyət, sağlamlıq, sağlam həyat tərzi və ekoloji dərkətmə olmaqla 3 kompetensiyanın hər biri ayrı-ayrı nəticələrdə 2 dəfə ifadə edilmişdir. İnformasiya savadlılığı kompetensiyası 4, sosial vərdişlər kompetensiyası 5 təlim nəticəsində ifadə edilmişdir.

Gələcək müəllim və onların dərs deyəcəyi

ibtidai sinif şagirdlərindən gözlənilən nəticələr müasir tələblər baxımından dəyərləndirildikdən sonra əldə edilən nəticələr qarşılıqlı müqayisə edilmişdir (Cədvəl 6).

Cədvəldən göründüyü kimi, ibtidai təhsil səviyyəsinin təlim nəticələrinin XXI əsr kompetensiyalarına uyğunluq faizi «İbtidai sinif müəllimiliyi» ixtisası üzrə məzmunə verilən tələblə müqayisədə 2 halda bərabər (0%), 3 halda aşağı (1%-27% arasında), 13 halda yüksəkdir (4%-25%) (Diaqram 1).

Yəni təhsil proqramlarına əsasən gözlənilən nəticələr baxımından müəllimlər onlara öyrədilən bilik, bacarıq və vərdişləri şagirdlərə öyrətmək zərurəti qarşısında qalırlar. Belə əlaqəsizliklərin pedaqoji təhsilə iki məqamdan təsir göstərdiyi açıqlanmışdır: Birinci, müəllimlər öz peşəkar hazırlıqlarında zəruri vərdişləri inkişaf etdirə bilmirlər. İkinci isə, qeyd edilən vərdişlərə sahib olmayan müəllim onların əhəmiyyətini dərk etmədiyindən həmin bacarıqları öz şagirdlərinə də öyrətməyə qadir olmur və ya bunu vacib hesab etmir [Executive Summary, 2017].

Tədqiqatların növbəti mərhələsində bəlavriat səviyyəsinin «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə ümumi xarakter daşıyan «Məzunun ixtisas kompetensiyaları»nın həmin ixtisas

Cədvəl 6. Bakalavriat səviyyəsinin «İbtidai sinif müəllimliyi ixtisası» üzrə təhsil programında təhsilin məzmununa, səviyyəsinə qoyulan minimum tələblərin və ümumi təhsilin dövlət standartları və fənn programları (kurikulumlari) sənədində ibtidai təhsil səviyyəsinin sonunda gözlənilən nəticələrin qarşılıqlı və XXI əsr kompetensiyaları baxımından təhlili

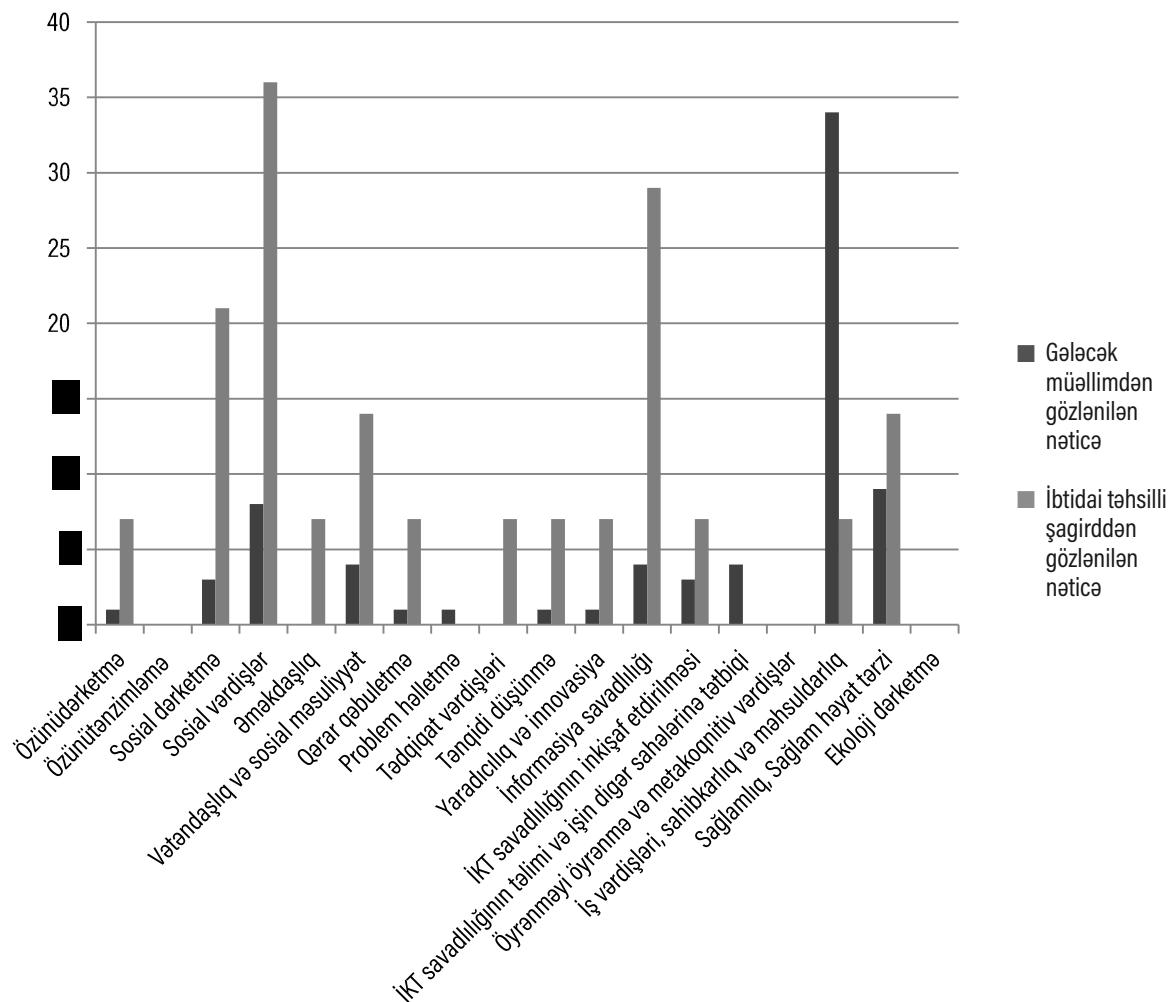
XXI əsr Təhsil kompetensiyaları		«İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə təhsilin məzmununa və səviyyəsinə qoyulan minimum tələblər																	
		Özünlüdərketmə	Özünlüənzimləmə	Sosial dərkətəmə	Sosial vərdişər	Əməkdaşlıq	Vətəndaşlıq və sosial məsuliyət	Qərar qəbulətəmə	Problem həllətəmə	Tədqiqat vərdişəri	Tənqid düşünmə	Yardıçılıq və innovasiya	İnformasiya səvədiliyi	İKT savadılığının inkişaf etdirilməsi	İKT savadılığının təlim və işin digər sahələrinə tətbiqi	Öyrənməyi öyrənmə və metakognitiv vərdişər	İş vərdişəri, sahibkarlıq və məhsuldarlıq	Sağamlıq, Sağlamlamə və həyat tərzi	Ekoloji dərkətəmə
Yalnız «bacarmalıdır» üzrə	0	0	2	1	0	2	1	1	1	1	2	1	0	1	2	0	13	4%	0%
Faizlə cəmi 26 m. tələb	0%	0%	8%	4%	0%	8%	4%	4%	4%	4%	8%	4%	0%	4%	8%	0%	50%	4%	0%
«Bilməlidir», «bacarmalıdır», «iyiylənməlidir» parametrləri üzrə	1	0	2	6	0	3	1	1	3	1	1	1	3	2	2	0	27	7	0
Faizlə cəmi 79 m. tələb	1%	0%	3%	8%	0%	4%	1%	1%	0%	1%	1%	4%	3%	4%	0%	34%	9%	0%	
İbtidai təhsil səviyyəsinin sonunda gözlənilən nəticələrlə	1	0	3	5	1	2	1	0	1	1	1	1	4	1	0	0	1	2	2
Faizlə cəmi 14 təlim nəticəsi	7%	0%	21 %	36 %	7%	14 %	7%	0%	7%	7%	7%	7%	29 %	7%	0%	0%	7%	14 %	14 %
Fərq	6%	0%	18 %	28 %	7%	10 %	6%	-1 %	7%	6%	6%	6%	25 %	4%	-4%	0%	-27%	5%	14 %

üzrə təhsilin məzmun və səviyyəsinə verilən minimum tələblərdə xüsusişməsi və reallaşdırılması imkanları tərəfimizdən araşdırılmışdır. İxtisas programında məzunun 24 ixtisas kompetensiyası 79 məzmun üzrə minimum tələbdə spesifikləşmişdir. Sənəddə hər minimum tələbin konkret olaraq hansı kompetensiyaya aid olduğu aydın göstərilmədiyindən, kompetensiyaların reallaşdırılması üçün kreditlərin paylanması vəziyyətini müəyəyən etmək mürəkkəbləşmişdir. Məsələyə aydınlıq götirmək üçün sənəddə təqdim edilmiş minimum tələblər məzmun və fəaliyyət baxımından müvafiq kompetensiyalar üzrə qrup-

laşdırılmışdır. Bəzən bir minimum tələb ayrı-ayrı kompetensiyalara aid olan bir neçə tərkib hissədən ibarət olduğundan uyğun hissələr ayrılaraq aid olduğu kompetensiyalarla qruplaşdırılmışdır. Bu səbəbdən minimum tələbin sayı 79 olsa da, kompetensiyalarla uyğunluq halının sayı 92-yə yüksəlmışdır. Kompetensiyaların minimum tələbdə spesifikləşmə vəziyyəti aşağıda təqdim edilən cədvəldəki kimidir (Cədvəl 7).

«Gözlənilən nəticələrin keyfiyyəti böyük məqsədləri ifadə etmə səviyyəsi ilə ölçülür» [UNİSEF, 2017]. Bu baxımdan, aparılan təhlillər göstərmişdir ki, 8 kompetensiya heç bir mi-

Diaqram 1. Cədvəl 5-ə dair diaqram



nimum tələbdə əksini tapmamış, spesifik-ləşməmiş, onların reallaşdırılması üçün kredit və saat ayrılmamışdır. Dörd kompetensiya yalnız bir dəfə minimum tələbdə ifadə edilmişdir. Bəzən bir kompetensiyanın 30, digərinin 11 minimum tələbdə ifadə edildiyi hallarına da rast gəlinmişdir. Kompetensiyanın məzmun üzrə minimum tələblərdə mütənasib və balanslaşdırılmış şəkildə davam etdirilməsindəki mövcud boşluqlar, onların reallaşdırılması işinin də çətinləşməsinə zəmin yaratmışdır. Bu kimi hallar sənədin nəticə-yönlülük baxımından sistemliliyini, habelə ardıcılıq və davamlılıq prinsipləri baxımından

da məqsədə uyğunluğunu müzakirə mövzusuna çevirir. Kompetensiya və minimum tələblər arasında əlaqələndirmələr aparıllar kən, bəzən ümumi məzmun və fəaliyyətdən deyil, yalnız bir uyğun sözdən çıxış edilmişdir (Cədvəl 8).

Göründüyü kimi, bu minimum tələbdə pedaqoji kollektivdə əməkdaşlıqdan və ya şagird kollektivində birgə fəaliyyətin təşkilindən söz getmir. Bununla belə, əlaqəli hal kimi qəbul edilmişdir ki, belə nümunələrin sayı az deyil.

Tez-tez yaxın, yaxud təkrarlanan minimum tələblərlə də qarşılaşmaq olur ki, bu da onun tətbiqində qeyri-müəyyənlik yaradır (Cədvəl 9).

Cədvəl 7. Məzunun ixtisas kompetensiyasının məzmun və səviyyəyə qoyulan minimum tələbdə spesifikləşmə vəziyyəti

Məzunun ixtisas kompetensiyası	Məzmun üzrə minimum tələblərin sayı
Ümummədəni kompetensiyalar	
kollektivdə işləmək	3
diger sahələrin mütəxəssisləri ilə ünsiyyətdə olmaq	0
beynəlxalq arenada işləmək	0
hüquqi biliklərə və etik normalara yiyələnmək	1
sağlam həyat tərzini qoruyub saxlamaq	2
yeni ideyalar irəli sürmək və əsaslandırmaq	0
mədəniyyətlərarası dialoqa hazır olmaq	1
tənqid və özünütənqidə düzümlülük göstərmək	0
problemli şəraitlərdə təşəbbüskarlıq göstərmək və məsuliyyəti öz üzərinə götürmək	0
xarici dildə sadə mətnləri oxuyub tərcümə etmək və fikrini ifade etmək	3
İKT-dən istifadə etməyi bacarmaq	3
öz inkişafına, peşəkarlığının artırılmasına daim çalışmaq	0
fikrini düzgün və yiğcam ifadə etmək	3
İstehsalat-pedaqoji sahəsi üzrə peşə kompetensiyaları	
fəaliyyət sahəsinə aid olan fənlərin əsas problemlərini, onların konkret tətbiq sahələrini bilmək	11
peşə fəaliyyətində İKT-dən istifadə etmək	1
ixtisasla bağlı anlayış və terminlərin mənasını bilmək və tətbiq etmək	7
qarşıya müəyyən vəzifələr qoymağı, onları həll etməkdə müvafiq metodları seçməyi və tətbiq etməyi bacarmaq	30
Şagirdlərin dərs prosesində istifadə etməsi üçün elmi-metodik və didaktik vəsait hazırlamağı bacarmaq	2
Təşkilatı-inzibatçılıq sahəsi üzrə peşə kompetensiyaları	
qazanılmış bilik, bacarıq və vərdişlərə uyğun olaraq, təhsil sahələrində kompleks məsələlərin həlliində iştirak etməyə hazır olmaq	7
fənnin tədrisi ilə bağlı bilikləri təqdim etmək və onları iş şəraitinə adaptasiya etmək	3
kollektivdə öz həmkarları ilə birgə işləməyi, optimal qərarlar qəbul etməyi bacarmaq, idarəetmə metodlarına yiyələnmək	2
Şagirdlərin müəyyən qruplarına rəhbərliyi bacarmaq	0
Pedaqojı sahə üzrə peşə kompetensiyaları	
tədris materiallarının elmi əsaslarını bilmək və onu öyrətməyi bacarmaq	1
elektron kitabxanalardan, referativ jurnallardan, internetdən yeni məlumatları əldə etmək və təqdim etmək	0
Cəmi	80
Heç bir kompetensiyaya aid olmayan minimum tələblər	7
Qismən aid olan minimum tələblər	5
Yekun	92

Cədvəl 8. Məzunun ixtisas kompetensiyasının məzmun və səviyyəyə qoyulan minimum tələbdə spesifikləşməsinə dair nümunə

Ümummədəni kompetensiyalar	Minimum tələblərin sayı	Minimum tələblər
Kollektivdə işləmək	3	<ol style="list-style-type: none"> Fövqələdə hallarda əhalinin, ərazinin mühafizəsini, kollektiv və fərdi mühafizə vasitələrini, xəstələrə ümumi qulluq qaydalarını, ilkin tibbi yardımın göstərilməsini bilmək; Fövqələdə hallar və onların vəzifələrini, fövqələdə hallarda əhalinin mühafizəsinin əsas əsaslarını, kollektiv mühafizə vasitələrini bilmək. Fərdin və kollektivin psixoloji xarakteristikasını tərtib etmək bacarığına yiyələnmək.

Cədvəl 9. Məzmun və səviyyəyə qoyulan minimum tələblərdə təkrarçılıq və qeyri-müəyyənliyə dair nümunə

Bilməlidir	Bacarmalıdır	Yiyələnməlidir
<ul style="list-style-type: none"> — müasir Azərbaycan ədəbi dilinin fonetik, leksik, qrammatik, orfoepik və orfoqrafik normalarını; — ana dilinin qrammatikasını, yazı qaydalarını. 	<ul style="list-style-type: none"> — müasir azərbaycan ədəbi dilində düzgün danışmağı və yazmağı; — Azərbaycan dilinin qrammatikasını və yazı qaydalarını öyrətməyi. 	<ul style="list-style-type: none"> — müasir Azərbaycan dilinin fonetik, leksik, qrammatik və ədəbi tələffüz və orfoqrafiya normalarına uyğun danışmaq və yazmaq bacarığına.
<ul style="list-style-type: none"> — ana dili dərslərində istifadə olunan metod, priyom, yol və vasitələri, şagirdlərdə nitq inkişafı üzrə müvafiq vərdişlərin aşılanması yollarını. 	<ul style="list-style-type: none"> — ana dili dərslərində istifadə olunan başlıca metod, əsul, yol, əyani və texniki vasitələrdən, fəal təlimdən, interaktiv metodlardan istifadəni; — ana dilinin tədrisi üçün müvafiq metod və vasitələri müəyyənləşdirməyi. 	<ul style="list-style-type: none"> — müasir Azərbaycan dilinin fonetikası, leksikologiyası, morfolojiyası, sintaksisi barədə dərin biliyi, düzgün oxu və yazı qaydaları ilə bağlı vərdişlərə; — ana dili dərslərində istifadə olunan başlıca metodlara, o cümlədən interaktiv metodlara, sinifdən xaric və məktəbdən kənar işlərin təşkili metodikasına.

Bununla belə, bu sənəd ali təhsil pilləsinin bakalavriat səviyyəsində təsdiq olunmuş ilk nəticəyönlü təhsil programıdır və məzmun üzrə minimum tələblərin tətbiqi pedaqoji təhsili təşkil edən ali təhsil müəssisələrinin sənədlərində, xüsusilə də fənlər üzrə işçitədris proqramlarında (sillabus) izlənməsi və tətbiqi əsas vəzifələrdəndir.

Tədqiqatın növbəti mərhələsində ixtisas üzrə məzmun və səviyyəyə verilən minimum tələblərin tətbiqi vəziyyətini öyrənmək məqsədi ilə Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Uni-

versitetinin 2014/2015-ci dərs ili üzrə tədris planları təhlil edilmişdir. Tədris planlarında «Nəzəri təlimə» 105 həftə ayrıldığı göstərilmişdir. Bununla belə, «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə əsas və seçmə fənn bloku daxil olmaqla tədris edilən 51 fənnin neçəsinin nəzəri (akademik biliklər), neçəsinin metodik (müxtəlif istiqamətlərdə işin təşkili yollarına dair biliklər) və neçəsinin praktik (bacarıqlar) xarakter daşıdığı tərəfimizdən araşdırılmışdır (Cədvəl 10).

Təhlillər göstərir ki, tədris edilən fənlərin

Cədvəl 10. 2014/2015-ci dərs ili üzrə tədris planlarında tədrisi nəzərdə tutulan fənlərin təsnifatı

Fənlərin tədris məqsədi	Fənlərin sayı	Ümumi fənlərin faizi	Kreditlərin sayı	Kreditlər (faizlə)
Metodik	13	25,49 %	55 ± 4	$26,19 \% \pm 1,9 \%$
Nəzəri	35	68,62 %	138 ± 13	$65,71 \% \pm 6,19 \%$
Praktik	3	5,88 %	4 ± 9	$1,9 \% \pm 4,28$
Cəmi	51 fənn		210 kredit	

Cədvəl 11. Tədris vaxtının auditoriya və pedaqoji təcrübə arasında səmərəli bölgüsünə dair 2002-ci ildə Azərbaycanda çalışmış beynəlxalq məsləhətçi Rob Mak Braydin tövsiyəsi

Dövr	Məktəblərdə keçirilən vaxt, %	Universitetlərdə keçirilən vaxt, %
Birinci il	10	90
İkinci il	20	80
Üçüncü il	35	65
Dördüncü il	60	40

35-i (68,62%) nəzəri, 13-ü (25,49%) metodik, 3-ü (5,88%) praktik xarakter daşıyır. Yəni «ibtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üçün ayrılmış 210 kreditin $65,71 \% \pm 6,19 \%$ -i (138 kredit ± 13 kredit) nəzəri biliklərin tədrisinə, $26,19 \% \pm 1,9 \%$ -i (55 kredit ± 4 kredit) metodik biliklərin tədrisinə, $1,9 \% \pm 4,28$ -i (4 kredit ± 9 kredit) praktik bacarıqların tədrisinə ayrılmışdır. (Qeyd: *Seçmə fənn bloklarında eyni blokda verilən iki fəndən birinin metodik, digərinin nəzəri xarakter daşıdığını nəzərə alaraq kreditlər hesablanarkən «±» istifadə edilmişdir.*)

Bələ qənaətə gəlmək olur ki, 2002-ci ildə Rob Mak Braydin qeyd etdiyi «Pedaqoji təhsilin daha çox psixoloji, metodoloji və pedaqoji nəzəriyyələrin üzərində qurmağa üstünlük verildiyi və nəzəri biliklərə gərəyindən artıq qiymət verildiyi» problemi hələ də aktual olaraq qalır.

Tədris planlarında həmçinin pedaqoji

təcrübəyə 4-cü kursda 14 həftə ayrıldığı müşahidə edilmişdir. Hələ 2002-ci ildə Rob Mak Brayd bu problemi xüsusilə vurğalayaraq müəllim hazırlığının ilk ilindən gələcək müəllimlərin məktəblə təmasının qurulmasının zəruri olduğunu vurgulamış və bunu reallaşdırmağın işlək bir planını da təqdim etmişdir (Cədvəl 11).

Göründüyü kimi, tələbə ilk üç il ərzində vaxtının əsas hissəsini universitetlərdə keçirməli, lakin ümumtəhsil məktəblərinə də baş çəkməlidir. Sonuncu il isə o, vaxtının əsas hissəsini məktəblərdə keçirməli və zəruri hallarda universitetə də getməlidir [Mak Brayd, 2002]. YUNESKO-nun Myanmarda (STEM) ilkin müəllim hazırlığının gücləndirilməsi layihəsi [YUNESKO, 2016] çərçivəsində də pedaqoji təcrübənin 4 il ərzində paylaşıldığı müşahidə edilir (Cədvəl 12).

Ən son dövrdə işlənmiş bu layihədə 4 il ərzində mərhələli şəkildə keçirilən təcrübədə aparılan iş illik qiymətləndirmənin 50 %-ni təşkil edir [YUNESKO, Myanmar, 2016]. ADPU-nun 2014 və 2015-ci il tədris planları ilə müqayisədə təcrübə həftəsinin sayı 18 həftə azdır və mərhələli xarakter daşıdır.

Tədqiqatın növbəti mərhələsində «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə əsas və seçmə fənlərə aid əldə edilməsi mümkün olmuş 14 sillabus əvvəlcə XXI əsr kompetensiyaları baxımından nəzərdən keçirilmiş, müasir tələblər baxımından dəyərləndirilmişdir (Cədvəl 13).

Əlaqələndirmələr aparıllarkən həm fənlərin məqsəd və gözlənilən nəticələri, həm də mövzulara diqqət yetirilmişdir. Qeyd edilməlidir

Cədvəl 12. YUNESKO-nun Myanmarda (STEM) ilkin müəllim hazırlığının gücləndirilməsi Layihəsi (Unesco,2016) çərçivəsində 4 illik təlim və tədris təcrübəsi

Tədris və təlim təcrübəsi				
Dövr		Təcrübənin növü	Gün	Həftə
Birinci il	Semestr – 1	Məktəb müşahidələri, bir şagirdlə iş	5	5 ay ərzində
		Şagirdlər qrupu ilə iş	10	2 ayrı həftə
	Semestr – 2	Şagirdlər qrupu ilə iş	15	3 ayrı həftə
İkinci il	Semestr – 3	Qismən müstəqil fəaliyyət	25	5 ardıcıl həftə
	Semestr – 4	Qismən müstəqil fəaliyyət	25	5 ardıcıl həftə
Üçüncü il	Semestr – 5	Tam müstəqil fəaliyyət	15	3 ardıcıl həftə
	Semestr – 6	Tam müstəqil fəaliyyət	15	3 ardıcıl həftə
Dördüncü il	Semestr – 7	Tam müstəqil fəaliyyət	40	Yarım semestr (7 həftə)
	Semestr – 8	Şagird qrupları ilə iş	20	4 ardıcıl həftə
Cəmi			170 gün	32 həftə

ki, «Müəllim ustalığına giriş», «Pedaqogika», «Təhsilin idarə edilməsi», «Təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi» fənlərinin sillabuslarında texniki səbəblərdən tədrisin nəticəsi aşkar edilmədiyindən tədris edilən mövzulardan çıxış edərək təhlillər aparılmış və 18 kompetensiyanın heç biri ilə hər hansı bir əlaqə müəyyən etmək mümkün olmamışdır. «Həyat fəaliyyətinin təhlükəsizliyi» və «Həyat bilgisi və onun tədrisi metodikası» fənlərinin hər birində ayrı-ayrı iki kompetensiyanın ifadə edildiyi müəyyən olunmuşdur. «Qiymətləndirmə nəticələrindən istifadə və hesabat-vermə», «Texnologiyanın tədrisi metodikası», «Həyat bilgisi» və «Texnologiya və onun tədrisi metodikası» (fərqli müəllimlərin sillabusları) fənləri üzrə sillabusların hər birində 4 ayrı-ayrı kompetensiyanın reallaşdırılması imkanı qeyd edilmişdir. Bir fənn sillabusunda («Müasir təhsil texnologiyaları») yeddi, digərində isə («Təhsilin əsasları») səkkiz kompetensiyanın tətbiqinə imkanlarının olduğu müəyyən edilmişdir.

Araşdırmacların əvvəlki mərhələsində minimum tələblərin ixtisas kompetensiyaları və XXI əsr kompetensiyaları baxımından aparılan təhlillərin davamı olaraq ixtisas üzrə məzmunu

verilən minimum tələblərin sillabuslarda spesifikləşməsi və reallaşdırılması vəziyyəti öyrənilmiş, nəticəyönlü planlaşdırmanın keyfiyyəti dəyərləndirilmişdir. Hər bir müəllim tədris etdiyi fənn üzrə gözlənilən nəticələri müəyyənləşdirərkən məzmunu verilən tələbləri nəzərə almalıdır. «Təhsil məqsədlərinin əhəmiyyətli elementi olan kompetensiyaların reallaşdırılmasını təmin etmək üçün məqsəd və nəticələr daha dəqiq müəyyən edilməlidir» [UNİSEF, Mantenegro, 2017].

«Texnologiya və onun tədrisi metodikası» üzrə tədris nəticələri 5, digər müəllimin tərtib etdiyi eyniadlı sillabus üzrə 3, «Həyat bilgisi» fənni üzrə tədris nəticələri 6, «Həyat fəaliyyətinin təhlükəsizliyi» üzrə tədris nəticələrinin 3, «Təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi» və «Təhsilin əsasları» üzrə tədris nəticələrinin 1 minimum tələblə əlaqəli olduğu müəyyən edilmişdir. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi dörd fənn sillabusunda tədris nəticələri aşkar edilmədiyindən mövzulara əsasən təhlillər aparılmışdır. Müəyyən edilmişdir ki, pedaqogika fənninin məzmunu 4 minimum tələblə qismən əlaqəlidir. Digər üç fənnin (Müəllim ustalığına giriş, Sosial pedaqogika və Pedaqogika) minimum tələblərlə əlaqəliliyi

Cədvəl 13. «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə əsas və seçmə fənlərə aid sillabuslarda fənn üzrə gözlənilən nəticələr və XXI əsr kompetensiyalarının müqayisəli təhlili

Fənlər			Semestr	Özünüdarketmə	Özüntüənzimləmə	Sosial darketmə	Sosial verdişlər	Əməkdaşlıq	Vətəndaşlıq və sosial məsuliyyət	Qərar qəbul etmə	Problem həll etmə	Tədqiqat vərdişləri	Tənqididən əməkdaşlıq	Yaradıcılıq və inovasiya	İnformasiya savadlılığı	İKT savadlılığının inkişaf etdirilmesi	İKT savadlılığının təlim və işin digər sahələrinə tətbiqi	Öyrənməyi öyrənmə və metakognitiv vərdişlər	İş vərdişləri, sahibkarlıq və məhsuldarlıq	Sağlımlıq, Sağlamlam həyat tarzı	Ekoloji darketmə	Cəmi
1	Müəllim ustalığına giriş	Seçmə fənn	I																			0
2	Sosial pedaqogika	Seçmə fənn	I			✓																1
3	Həyat fəaliyyətinin təhlükəsizliyi		I						✓												✓	2
4	Pedaqogika	Əsas fənn	II																			0
5	Təhsilin əsasları		II				✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			7
6	Pedaqogika	Əsas fənn	III																			0
7	Qiymətləndirmə nəticələrindən istifadə və hesabat vermə		III								✓	✓	✓									4
8	Texnologiyanın tədrisi metodikası	Əsas fənn	V					✓	✓		✓	✓		✓								4
9	Müasir pedaqoji texnologiyalar	Seçmə fənn	V				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					✓		7
10	Təhsilin idarə edilməsi		VII																			0
11	Həyat bilgisi və onun tədrisi metodikası	Əsas fənn	VII			✓															✓	2
12	Həyat bilgisi	Əsas fənn	VII					✓	✓	✓						✓						4
13	Təlim nəticələrinin qiymətləndirilmesi		—																			0
14	Texnologiya və onun tədrisi metodikası	Əsas fənn	VII					✓								✓	✓			✓		4
Cəmi				0	0	2	4	2	2	0	4	2	3	4	4	2	0	1	1	2	1	

müəyyən edilmədi. Eləcə də «Qiymətləndirmə nəticələrindən istifadə və hesabatvermə» fənninin tədrisin nəticələrindən məzmunə verilən minimum tələblərlə əlaqəsinin olmadığı aşkar oldu. Qalan fənlərin 3-4 minimum tələblə qismən və səthi əlaqəsi müşahidə edildi. Nəzərə alınmalıdır ki, ixtisas üzrə məzmunə verilən minimum tələbin sayı 79-dur. Aşkar edilmiş əlaqəlilik 0-6 arasında dəyişir ki, buraya qismən və səthi əlaqələr də daxildir.

Fənlərin məzmunə verilən minimum tələblərlə əlaqəlilik vəziyyətinin minimum səviyyədə olması iki cür izah edilə bilər:

1. Müəllimlərin nəticəyönlü planlaşdırma bacarıqlarının aşağı olması və ya olmaması;

2. İxtisas üzrə minimum tələblərin tərtibinin nöqsanlı olması, həddən artıq spesifikləşməsi və bununla da müəllimlərin daha çox sayıda minimum tələbin reallaşdırma imkanlarını məhdudlaşdırması.

Birinci məsələ ilə bağlı ADPU rəhbərliyinə müraciət edilmiş, razılıq alınandan sonra universitetin müxtəlif kafedralarının İbtidai təhsil fakültəsində dərs deyən 19 əməkdaşı işdən kənar vaxtda könüllülük əsasında 25 saatlıq təlimlərə cəlb edilmişdir. «Pedaqoji kadr hazırlığına verilən minimum tələblər və onların sillabuslarda planlaşdırılması texnologiyaları» mövzusunda keçirilən bu treningin əsas məqsədi nəticəyönlü planlaşdırmanın texnologiyasının öyrənilməsi olmuşdur. Təlimin sonunda qiymətləndirmə aparılmışdır (Cədvəl 14).

Təhlillər göstərir ki, ixtisas üzrə məzmunə verilən minimum tələblər hər fənn üzrə həddən artıq spesifikləşdirilmişdir. Hər bir fənn üzrə metodikanın tədrisi məsələlərini əks etdirən minimum tələblərin sayı «bilir», «bacarır», «yiyələnir» bölmələri üzrə 25-dir. Ayrı-ayrı fənlərin nəzəri əsaslarının elementlərini əhatə edən minimum tələblərin sayı da 25-ə bərabərdir. Ümumpedaqoji məsələlərə dair minimum tələblərin sayı 14-dür və həmin tələblərdə yuxarıda göstərilən 50 spesifikləşdirilmiş minimum tələb ümumi şəkildə ifadə edilir. «Fənnin ümumi nəzəri əsaslarını və tədrisi metodikasını, fənn üzrə təlimin

məzmunu və təşkili prinsiplərini, tərbiyə işlərinin metodikasını» bilir, «pedaqoji situasiya və fənnin spesifik xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla təlim məşğələləri aparmağı, fənlərarası əlaqələr qurmağı, təlim prosesində İKT-dən istifadə etməyi», «tədris materialını planlaşdırmağı, dərsin tipini, fənnin tədrisi üçün metod və vasitələri müəyyənləşdirməyi» bacarır kimi bir minimum tələb hər fənnə aid edilərək tətbiq edilə bilər. Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə programı («ibtidai sinif müəllimliyi» ixtisası) sənədindən bəzi nümunələr:

Bacarır:

- musiqinin tədrisi üçün müvafiq metod və vasitələri müəyyənləşdirməyi;
- təsviri sənətin tədrisi üçün müvafiq metod və vasitələri müəyyənləşdirməyi;
- fiziki tərbiyənin tədrisi üçün müvafiq metod və vasitələri müəyyənləşdirməyi;
- texnologiya fənninin tədrisi üçün müvafiq metod və vasitələri müəyyənləşdirməyi, kağız, karton, plastilinlə işləməyi, müəyyən fiqurlar, güllər, bəzək əşyaları düzəltməyi.

Yiyələnir:

- ana dili dərslərində istifadə olunan başlıca metodlara, o cümlədən interaktiv metodlara, sinifdənxaric və məktəbdən kənar işlərin təşkili metodikasına;
- riyaziyyatın ibtidai kursuna aid çalışmaları həll etmək bacarığına;
- riyaziyyat dərslərində istifadə olunan başlıca metodlara, o cümlədən interaktiv metodlara, sinifdənxaric və məktəbdən kənar işlərin təşkili metodikasına;
- informatika dərslərində istifadə olunan başlıca metodlara, interaktiv metodlara, sinifdənxaric və məktəbdən kənar işlərin təşkili metodikasına;
- canlı və cansız təbiətdə baş verən dəyişikliklər, su, bitkilər və heyvanlar aləmi haqqında biliklərin tədrisi metodikasına;

Minimum tələbin bu qədər spesifikləşməsi sənəddə sistemsizlik, qarşıqlıq yaradır, onun tətbiqinə yaradıcı yanaşmağı xeyli çətinləşdirir.

Suallar	Beş ballıq şkalası üzrə					İştirakçıların sayı
	1	2	3	4	5	
	Qiymatlandırılanların sayı					
Treninqin məzmunu nə qədər məqsədəyğün idi?		1	17	1		Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)
Treninqdə istifadə edilən resurslar nə qədər məqsədəyğün idi?		3	15	1		Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)
Təlim prosesi nə qədər samarəli təşkil edilmişdir?		2	15	2		Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)
Bələ təlimlərin sırsılaş xarakteri olmasını istərdinizmi?			18	1		Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)
Təlim sizin üçün hansı səviyyədə samarəli oldu?		1	2	15	1	Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)
Na öyrəndiniz? Qısa təsvir edin	Standartların fanlər üzrə təyinatını, Sillabusun düzgün tərtibini, düzgün planlaşdırmasını öyrəndim Kadr hazırlığı ilə bağlı qanunverici sənədləri Heç nə öyrənəmdim					Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)
Öyrəndiklərinizi hansı səviyyədə tətbiq edə biləcəksiniz? Səbəbi göstərin		2	8	7	2	Qiymatlandırılanlar Qiymatlandırılanlar (faizə)

Cədvəl 14.
ADPU-nun İbtidai təhsil fakültəsində dərs deyən müxtəlif kafedraların əməkdaşlarına «Pedaqoji kadr hazırlığına verilən minimum tələblər və onların sillabuslarda planlaşdırılması texnologiyaları» mövzusunda keçirilən təlimin nəticələri

Təkliflər. Bələ treninqlərin mütəmadi və ya silsilə xarakterli olması, başqa müəllimlərə, rəhbərlərə, tədris planını tərtib edən insanlara da keçirilməsi təklif edilir. Bildirilir ki, treninqlər eyni ixtisaslı müəllimlərə ayrılıqla keçirilsin, sertifikat verilsin, minimum tələblərin təkmilləşdirilməsinə ali məktəb müəllimləri cəlb edilsin.

Nəticələr və onlarla bağlı təkliflər

1. Təhsilin məzmunu və tədrisin təşkilinə dair siyaseti müəyyən edən sənədlərdə nəticəyönlülük, ardıcılıq və sistemlilik baxımından boşluqlar müşahidə edilir. Təhsilin ümumilikdə məzmunu və təşkili, ayrılıqda isə hər bir kompetensiyasının reallaşdırılması baxımından sistemlərarası və sistemdaxili, pillə və səviyyələrarası, eləcə də pillə və səviyyələrdən müəllimlər sistemi planlaşma təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə zəmanət verir. Həmin boşluqların aradan qaldırılması həm də hesabatlılığının təmin edilməsi baxımından əhəmiyyətlidir.

2. Ali təhsil standartlarında müəyyən edilmiş kompetensiyalar, həmcinin bütün səviyyə və pillələrdə təhsilin məzmunu və tədrisin təşkilinə verilən tələblərə XXI əsr kompetensiyaları, habelə digər elmi araşdırırmalar və siyasi sənədlər nəzərə alınmaqla yenidən baxılması real ehtiyacdır. İşçi qruplarda silsilə sənədlərin ümumidən xüsusiyə doğru

ardıcılıq və davamlılıq gözlənilməklə öyrənilməsi və təkliflərin hazırlanması təklif edilir.

3. İxtisaslar üzrə tədris proqramları və planları işlənən zaman minimum tələblərin reallaşdırılması üçün müəyyən edilmiş fənlər, onların məqsədi və tədris nəticələrinin dəqiq müəyyən edilməsi, kreditlərin balanslaşdırılmış bölünməsini təmin edər.

3. Pedaqoji təcrübələrə ayrılan vaxtin az olması və sistemli təşkil edilməməsi səbəbindən gələcək müəllimin real məktəb şəraitində şagirdlərlə, həmkarlarla, valideynlərlə, rəhbərliklə iş təcrübəsi inkişaf etdirilə bilmir. Buna görə də pedaqoji təcrübənin balanslaşdırılmış və düşünülmüş şəkildə I-VIII semestrler arasında paylaşılmaması təklif edilir.

5. Tətbiq səviyyəsində nəticəyönlü və səmərəli planlaşmanın aparılması və tədrisin uğurlu təşkilinə nail olmaq üçün ali təhsil müəssisələrinin rəhbər işçilərinin və müəllim heyətinin xüsusi təlimlərə cəlb edilməsi tövsiyə olunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ali təhsil müəssisələrinin bakalavriat və magistratura səviyyələrində kredit sistemi ilə tədrisin təşkili Qaydaları.
2. Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı.
3. Ali və orta ixtisas təhsili müəssisələrinin attestasiyası və akkreditasiyası haqqında Əsasnamə.
4. Azərbaycan Respublikasında fasılısız pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının Konsepsiya və Strategiyası.
5. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası.
6. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasının həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı.
7. Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə proqramı (ibtidai sinif müəllimliyi ixtisası).
8. Bakalavriat təhsilinin məzmunu və təşkili Qaydaları.

9. Boyce, G., Williams, S., Kelly, A., Yee, H. (2001). Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education. Accounting Education 10 (1), 37-60.
10. Course and syllabus design, Univercity of Washington, <http://www.washington.edu/teaching/teaching-resources/Preparing-to-Teach/designing-your-course-and-syllabus/>
11. Cynthia Luna Scott. The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?
12. Education for Life: Key 21st Century Competencies in Curricula in Montenegro — Executive Summary. 2017, sah.15
13. Education Research and Foresight, Paris, 2015 (ERF Working Papers Series, No.14).
14. McKinsey and Co. (2007), How the world's best performing school systems come out on top, London.

15. Müəllimlərin etik davranış Qaydaları.

16. O'Brien, J. G., Millis, B. J., & Cohen, M. G. (2008). *The course syllabus: A learning-centered approach*.

17. P.O. Box 967, Prakanong Post Office, Bangkok 10110, Thailand.

18. Part I Volume 1 Key Concepts in Education Policy Analysis: UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming, UNESCO, 2013.

19. Pesikan A., Lalovic Z. (2017). *Education for life: Key 21st century competencies in curricula in Montenegro*, Executive summary, Buro for Education Services of Montenegro.

20. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

21. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu.

22. Təhsil sahəsinə aid olan qulluqçu vəzifələrinin Vahid Tarif-İxtisas Sorğu Kitabçası.

23. The Competences in Education for Sustainable Development («Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development»; ECE/CEP/AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011.

24. UNESCO, 1991, Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

25. Ümumi təhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramlar.

26. Vadi D., Hadad, Terri. (1995). Demskinin köməkliyi ilə Təhsilin planlaşdırılmasının əsasları. Təhsil siyasəti, planlaşdırma prosesi: tətbiqi çərçivə, UNESCO: Təhsilin Planlaşdırılması üçün Beynəlxalq İnstitut, Paris.

27. Wagner, T. (2010). *Overcoming The Global Achievement Gap* (online). Cambridge, Mass., Harvard University.

Ali məktəb tələbələrində kreativliyin inkişaf etdirilməsi üçün təlim metodları

Nigar Zeynalova

Müəllif:

Nigar Zeynalova —
Azərbaycan Dillər
Universiteti pedaqogika
kafedrasının dosenti,
pedaqogika üzrə fəlsəfə
doktoru. E-mail:
nigarzeynalova777@
gmail.com

Açar sözlər:

Ali məktəblər, təlim
metodları, kreativ inkişaf,
tələbə kontingenti, təhsil
programları, sillabus,
təlim proseslərinə yardımcı
yanaşma.

Annotation. Məqalədə ali təhsil müəssisələrində tələbələrin kreativliyinin formalasdırılması yolları nəzərdən keçirilir. Bu istiqamətdə fənlərin yaranma tarixi araşdırılır. Kreativ təhsil vermə təcrübəsinə malik ali təhsil müəssisələrində yaradıcılığın inkişafına zəmin yaradan təhsil proqramları haqqında məlumat verilir. Ali məktəb tələbələrində kreativliyin formalasdırılmasına təsir göstərən amillər sadalanır. Bir çox nüfuzlu universitetlərin hazırladı alternativ təlim mühiti olan virtual texnologiyalardan istifadə təcrübəsi şərh edilir, təlimin virtual təşkilinin üstünlükləri haqqında məlumat verilir. Təlim prosesinin informasiya texnologiyalarına əsaslanmaqla təşkilinin tələbələrdə tənqidi və kreativ təfəkkürün inkişafına təsiri, onları gələcək peşə fəaliyyətinə istiqamətləndirməsi, kreativliyi stimullaşdırması məsələləri öyrənilir. Maraqlananlar üçün kreativliyin inkişafını təmin edən proqramların hazırlanmasında məzmunə deyil, daha çox prosesə əhəmiyyət verilməsi, *fasilitasiya* qaydalarına əsaslanma, kollaborativ tələbəyönümlü öyrətmə metodlarından istifadənin və öyrənmənin dəstəklənməsinin əhəmiyyəti qeyd olunur.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.03

Məqaləyə istinad:

Zeynalova N. (2018) *Ali məktəb tələbələrində kreativliyin inkişaf etdirilməsi üçün təlim metodları*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 41–50

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 16.05.2018; Qəbul edilib: 06.06.2018

The training methods for the development of the creativity of High School students

Nigar Zeynalova

Author:

Nigar Zeynalova,
Associate Professor of
Azerbaijan University of
Languages, PhD on the
pedagogical sciences.
Azerbaijan, Baku. E-mail:
nigarzeynalova777@
gmail.com

Keywords:

High schools, training
methods, creative
development, student
quota, educational
programs, syllabus,
auxiliary approach to
training processes.

Abstract. The article examines the ways of forming the creativity of students in higher educational institutions. The history of the formation of objects related to it is studied. Information is provided on educational programs that establish the grounds for creativity in higher education institutions with experience in providing creative education.

Mention is made of factors that affect the formation of creativity of high school students. Describes the experience of using virtual technologies that have alternative learning conditions in the most prestigious universities at the present time; gives information about the advantages of a virtual device. The main attention is paid to the influence of the learning process on the basis of information technologies on the development of criticism of students and creative thinking, their direction to future professional activities and issues of stimulating creativity. In the development of programs that ensure the development of students' creativity, the importance is attributed not to content, but to the process, based on the rules of facilitation that support co-education and training of students.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.03

To cite this article:

Zeynalova N. (2018) *The training methods for the development of the creativity of High School students*.
Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 41–50

Article history

Received: 16.05.2018; Accepted: 06.06.2018

Giriş

Müasir dövrdə innovasiya və kreativliyin sürətli inkişafı təkcə texnologiya və mədəniyyət sahələrində deyil, gündəlik fəaliyyətdə də tələb olunur. Bu isə təhsil sisteminin qarşısında yeni məqsəd və vəzifələr qoyur. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanununda qeyd olunmuşdur ki, təhsilin əsas məqsədi «geniş dünyagörüşünə malik olan, təşəbbüsleri və yenilikləri qiymətləndirməyi bacaran, nəzəri və praktik biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyəti mütəxəssis-kadrlar hazırlamaqdır» [«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2009]. Maddədən irəli gələn tələblərin reallaşdırılması bir neçə istiqamətdə fəaliyyətlərin təhlilini və təşkilini nəzərdə tutur. Onlardan ən önemlisi pedaqoji kadr hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisələrinin keyfiyyət göstəricilərinin müəyyənləşdirilməsi və həmin məlumatlara əsasən pedaqoji fəaliyyətin tənzimlənməsidir.

Bu sahədə atılan ilk addım, Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyasında qeyd olunduğu kimi, təhsilin məzmununun yenidən qurulması, «ölkənin sosial-iqtisadi inkişaf tələbləri və prioritetləri» nəzərə alınmaqla müasir dövrün tələblərinə cavab verən kurikulumların-proqramların işlənilməsidir. İnnovativ kurikulumların hazırlanmasında əmək bazarının mövcud və perspektiv tələbləri, elmi-texniki tərəqqi, innovasiyalar əsas götürülməli, nəzəri biliklərlə yanaşı, praktik bacarıqların, habelə müxtəlif kompetensiyaların mənimşədilməsi məsələləri diqqət mərkəzində olmalıdır.

Problemin aktuallığı

Tədqiqatımıza problemlə bağlı xarici təcrübənin araşdırılması ilə başlayaqq. 2010-cu ildə ABŞ-da kollec və universitet assosiasiyasının əmək bazarında işə götürünlər arasında keçirdiyi sorğu şirkətlərin, fabriklərin, ümumiyyətlə, bütün işəgötürənlərin məzunlardan olan gözləntilərinin dəyişdiyini müəyyən etmişdir. Respondentlərin 90 %-i qeyd etmişdir

ki, keçmişdən fərqli olaraq, müasir mütəxəssis əmək bazarının yüksək və mürəkkəb tələbatlarını ödəmək üçün daha yüksək səviyyədə bilik və bacarıqlara malik olmalıdır. Respondentlərin yalnız 28 %-i məzunların əmək fəaliyyətindən razı qaldıqlarını demiş, 68 %-i isə bu istiqamətdə fəaliyyətin təkmilləşdirilməsinin zəruriliyini xüsusi vurgulamışdır. Ali təhsilin nəticələrinin dövrün tələblərinə cavab verməməsi işəgötürənlərin seçimini, onların işgüzar münasibətlərinə, məzunların işlə təminatına və ixtisasa uyğun əmək bacarıqlarının formallaşmasına təsirsiz ötüşmür.

Sadalanan məqamlar müxtəlif sahələrdə dünyaya geniş ineqrasiya edən Azərbaycan təhsilinə də aiddir. Artıq təhsildə öyrənənlərin ümumi kreativlik bacarıqlarının inkişafını təmin edən modelin hazırlanması zərurəti aktuallaşmışdır. Həmin bacarıqlara ideyalar ortaya atmaq, kreativ komandada fəaliyyət göstərmək, imkanları dəyərləndirmək, vəziyyəti müəyyənləşdirmək, təhlillər aparmaq, problem ətrafında insan və resursları səfərbər etmək və s. aiddir. Bunlar kreativ düşüncəyə malik tələbələrdə daha tez və keyfiyyətli şəkildə formalasır. Lakin ali məktəb tələbələrində kreativliyin inkişafı hələ də günün problemi olaraq qalır.

Bu gün ali məktəblərin problem əsaslı təlim metodlarına üstünlük verməsi tələbələrə özəl şirkətlərdə, hökumət və qeyri-hökumət təşkilatlarında qarşılaşa biləcəkləri real vəziyyət və problemlər üzərində çalışmağa, onların həlli istiqamətdən təkliflər hazırlamağa münbit şərait yaradır. Tələbələr mürəkkəb, daim dəyişən, qeyri-müəyyənliliklərlə dolu iş dünyasında bilik, bacarıq və praktiki vərdişlərlə yanaşı, araşdırmaq, təhlil etmək bacarıqlarına, irəliləmək istəyinə, təxəyyül və təcrübi kreativliyə malik olmalıdır. Bu məqamlar nəzərə alınaraq təlim prosesinin təşkil edilməsi cəmiyyətin inkişafına əvəzsiz töhfələr verə bilər. Tədqiqatçılar universitetlərin şirkət və müəssisələrlə əlaqəsini, əməkdaşlığını yüksək dəyərləndirir, tələbələrin internship proqramlarında iştirakının zəruriliyini vurgulayırlar.

Onlar bildirirlər ki, təhsil ocağının akademik heyəti bu əlaqələri daha da möhkəmləndirməyə çalışır [Vega-Jurado J., Fernández-de-Lucio I., Huanca R. 205-220, 2008]. Digər tədqiqatçılar tələbələrin sahibkarlarla, şirkətlərlə əməkdaşlığının hər iki tərəfin fəaliyyətində yüksək dinamikaya təkan verdiyi ni sübuta yetirmişlər.

Kreativliyin inkişafına təsir göstərən digər amil qismində yüksək təlim texnologiyalarının tətbiqini xüsusi vurğulamaq lazımdır. ABŞ-in bir çox nüfuzlu universitetləri hazırda alternativ təlim mühiti olan virtual texnologiyalardan istifadəyə (cloud computing, cloud technology) üstünlük verirlər. Kanadanın öncül ali təhsil müəssisələri, Asiya və Avropanın qabaqcıl universitetləri də son 10 il ərzində təlimin virtual təşkilini həyata keçirir. *Cloud* texnologiyası tələbələr arasında əlaqələrin möhkəmlənməsində və təlimin keyfiyyətinin yüksəlməsində müstəsna rola malikdir. Təlim prosesinin informasiya texnologiyalarına əsaslanmaqla təşkili tələbələrdə tənqidi və kreativ təfəkkürü inkişaf etdirir, kreativliyi stimullaşdırır, onları gələcək peşə fəaliyyətinə hazırlayır. Bu məsələ istənilən elm sahəsində aktuallıq kəsb edir və yeni təhsil paradiqminin yaradılmasını labüdələşdirir. Məhz həmin təlim modeli insanın yaradıcı potensialını üzə çıxarıb inkişaf etdirə bilər. Təhsilin bu növünün psixoloji-pedaqoji biliklər əsasında qurulması vacibdir. Müasir dövrdə dönyanın bir çox aparıcı universitetləri təhsil proqramları və təlim planlarında müvafiq dəyişikliklər apararaq həm müxtəlif fənlərin tədrisində, həm də yeni fənn və ixtisasların hazırlanmasında kreativliyi nəzərə almışlar. Hələ 1975-ci ildə ABŞ-in Nyu-York ştatındaki Baffalo kollegi ilk dəfə olaraq kreativlik üzrə magistr proqramı təklif etmişdir. Daha sonra magistraturada «Kreativliyin öyrənilməsi», bakalavriatda isə «Kreativ liderlik» adlı proqramlar irəli sürülmüşdür. Proqramlar potensial mütəxəssisləri peşə fəaliyyətində lazımi bilik və bacarıqlarla təmin etmək məqsədi daşıyır [Wyke R. pp. 11-19, 2013]. Onların müsbət təcrübəsinə əsasən hazırda dönyanın aparıcı

universitetlərinin magistratura səviyyəsində «Kreativlik və innovasiyalar: yeni müəssisələrin yaradılması», «Kreativliyin idarə olunması», «Sahibkarlıq kreativliyi», «Biznesdə kreativlik», «Dizayn, innovasiya və kreativliyin idarə olunması», «Kreativliyin nəzəriyyəsi və tətbiqi», «Dəyişikliklər və kreativlik» adlı fənlər tədris olunur. Hazırda psixologiya və təhsil sahəsində də «Kreativliyin nəzəriyyəsi», «Problemlərin kreativ həlli», «Kreativliyin elmi araşdırılması», «Kreativliyin psixologiyası», «Kreativlik və etika: bunları ayırmağa dəyərmi?», «Əqli qabiliyyətlər, kreativlik və istedad», «Kreativliyin və təxəyyülün inkişafı» kimi kurslar təşkil edilir [Wyke R. pp. 11-19, 2013].

Bu gün *kreativliyin tədrisi coğrafyası* oldukça genişdir. Cənubi Koreya, Yaponiya, Çin universitetlərində də kreativlik probleminin araşdırılmasına xüsusi diqqət yetirilir. Qeyd olunan ölkələrin alımları kreativliyin inkişafına təsir göstərən bilik, bacarıq və mühit amillərini öyrənir və onların təsir dairəsini müəyyənləşdirirlər [Torrance E. 260 p.1964; Wyke R. pp. 11-19, 2013].

London Siti Universiteti «Innovasiya, kreativlik və liderlik», Malta universitetləri «Lateral düşüncə»nin müəllifi Edvard de Bononun (2012) əməkdaşlığı ilə hazırlanmış «Kreativlik və innovasiyalar» ixtisası üzrə təhsil təklif edir. ABŞ-in Saybruk Universiteti psixologiya və humanitar elmlər üzrə magistr və fəlsəfə doktoru dərəcəsi verməklə «Kreativlik» ixtisası almaq imkanı yaradır. Təhsilalanlara kreativliyin yaranması, inkişafı, gündəlik həyat fəaliyyətində onun tətbiqi imkanları haqqında geniş məlumat təqdim edilir. Proqram müxtəlif sahələrdə tətbiq olunmaq məqsədilə işlənib hazırlanmışdır.

Bununla yanaşı, əksər universitetlərdə Kreativlik və Innovasiya mərkəzləri fəaliyyət göstərir. Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycanda da son illər innovasiya mərkəzləri yaradılır və fəaliyyət göstərir, lakin onların fəaliyyət məzmununda kreativlik nəzərə alınmamışdır. Respublikamızın ali təhsil müstəvisində kreativliyin inkişafı istiqamətində müvafiq işlər aparılsa da, hələ dünya miqyasına çıxarılan

tədqiqatların sayı qənaətbəxş deyil, universitetlərimiz kreativliklə əlaqədar fənlər təklif etmir, programlar hazırlamırlar.

Fransız filosofu Henri Bergson yazır: «Mən inanıram ki, istənilən vaxt, həyatımın hər bir məqamında kreativlik göstərməyi bacararam» [Prigogine I. 396-400, 1989]. Fikrə dəstək olaraq və aparılan tədqiqatlara əsasən deyə biliyrik ki, kreativlik inkişaf etdirilə bilər. Lakin təlim prosesində bu istiqamətdə fəaliyyətin təşkilinə dair suallar hələ də müzakirə predmeti olaraq qalır. Əlbəttə, kreativliyin inkişafı bilavasitə təlim proqramları və sillabusların düzgün tərtibatından, hazırlanmasından asılıdır. Kreativlik sahəsində aparılan tədqiqatların ali məktəblərin təlim-tərbiyə prosesində tətbiqinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Təhsildə bu anlayışın yeni olduğunu nəzərə alsaq, onun haqqında kifayət qədər məlumatın olmaması təəccübülu deyil. Əksəriyyət kreativliyin inkar edilməsini mistik mücərrəd anlayış (Platon nəzəriyyəsinin tərəfdarları) olması, bəziləri isə XX əsrin əvvəllərində *biheviorizm*, *funksionalizm* və s. məktəblərin nümayəndələrinin onu danması ilə əsaslandırır. Praqmatistlər kreativliklə bağlı fikir və ideyalar söyləsələr də, təlim prosesində onun əhəmiyyətini dəstəkləsələr də, heç bir elmi sübut gətirməmiş, fikirlərinin akademik şərhini verə bilməmişlər.

Biz tədqiqatımızı belə bir ideya üzərində qururuq ki, kreativliyin inkişafına yönələn təhsildə şəxsiyyətin fərdi potensialının tanınması və qəbul edilməsi əsas prinsip kimi götürülməli, pedaqoji proses onun üzərində qurulmalıdır. Məktəbəqədər təhsil pilləsindən başlayaraq, təhsilin əsas vəzifəsi öyrənənlərin təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi, tədqiqat bacarıqlarının formalasdırılması və dəstəklənməsindən ibarətdir. Təlim prosesinin belə təşkili təhsilalanları birgə fəaliyyətə, problem həllinə və qərar qəbuluna alışdıracaq, onlara əldə olunan nəticələrin əhəmiyyətini dəyərləndirməyi öyrədəcəkdir.

Hətta ən kreativ müəllim avtoritar təlimlə, innovasiya və açıq düşüncə tərzini inkar edən sistem çərçivəsində uğur qazana bilməz.

Təfəkkürün çevikliyi sosial sistemin çevikliyindən asılıdır. Belə sistem nəinki yaşamaq üçün zəruri bacarıq və qabiliyyətlərin inkişafına şərait yaradır, həmçinin cəmiyyətin inkişafını labüdədir. Deməli, kreativlik fərdə xas olan və ya olmayan xüsusiyyət, seçilmişlərin üstünlüyü kimi qəbul oluna bilməz. O, dövrün tələbi kimi təhsil sisteminə çağırışdır. Kreativliyin dəyəri təkcə ayrı-ayrı fərdlər üçün deyil, bütün cəmiyyət üçün yüksək və danılmazdır. Bir tərəfdən o, tarixi təkamül amili, digər tərəfdən isə fərdi potensial qismində çıxış edir. Bu potensial insana həyatını, gələcəyini, mühiti dəyişməyə imkan yaradır, müxtəlif situasiyalarда fəaliyyət göstərməyi, qarşılaşdığı problemləri çözməyi stimullaşdırır. Hazırda hər kəs sözdə kreativliyi yüksək dəyərləndirirə də, reallıqda həyatın müxtəlif sahələrində, xüsusilə də təhsildə ona lazımı dəyər vermir. Təhsildə kreativliyi diqqət mərkəzində saxlamaq vacibdir, çünki məhz bu sahə gənclərin, övladlarımızın gələcəkdə müstəqil əmək fəaliyyətində uğur qazanmasına görə məsuliyyət daşıyır. Təlim proqramlarının giriş hissəsində, izahat vərəqində, sillabusların müvafiq bölmələrində «kreativlik» anlayışına rast gəlsək də, metodik vəsaitlərdə kreativlik ideyasının reallaşdırılmasına dair konkret nümunələr yox səviyyəsindədir. Həmçinin, müəllimin praktik fəaliyyətində və real təlim vəziyyətlərində də kreativlik ideyasının reallaşdırılması öz əksini tapmir.

Fənn proqramları və sillabuslar

Universitet tələbələrində kreativliyin inkişafının təmin olunması fənn proqramları və sillabuslardan başlanmalıdır. Proqramların tərtibində ədəbiyyat siyahısı və onun əsasında fəaliyyətin təşkili kreativliyin inkişafını təmin edən amillərdir. Ali məktəb tələbələrində kreativliyi inkişaf etdirmək, onları kreativ olmağa həvəsləndirmək üçün təlim proqramlarını nəzərdən keçirmək mütlaqdır, çünki onların kreativliyin inkişafına təsiri bilavasitədir. «Biz, adətən, tələbələrin daxili motivasiyasına lazımı diqqət yetirmirik, lakin

məhz o, kreativliyin üzə çıxməsində və formalaşmasında aparıcı rol oynayır. Bu məqsədlə daxili motivasiyanı və öyrənənlərin istedadlarını dəstəkləyən işgüzər mühitin yaradılması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Prosesin tənzimlənməsi təhsilalanlara lazımi səviyyədə müstəqilliyin verilməsi ilə müşayiət olunmalıdır» [Amabile T.M. 2006]. Həmin fikrə əsasən qeyd etmək istərdik ki, təlim proqramları müvafiq tələblər əsasında hazırlanır. Bəzən bu tələblər təhsilalanların özünüifadə imkanlarını, müstəqilliyini məhdudlaşdırır. Bu isə kreativliyin inkişafına, təlim məqsədinə çatmağa maneələr törədir. Tələbələrdə kreativliyin inkişafını qarşımıza məqsəd qoymuşuqsa, ənənəvi təhsildən fərqli, daha geniş düşüncə tərzi nümayiş etdirmək məcburiyyətindəyik. Qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq öyrənənlərdə kreativliyi formalasdırmağa zəmin olan, xüsusi formada hazırlanmış təlim proqramları vəsítəsilə mümkündür. Belə proqramlar təhsilalanların daxili motivasiyasının yüksəlməsini, təlim müstəqilliyindən lazımlıca yaranınmağı təmin edir.

Biliklərin yaradıcı bacarıqlara çevriləməsi müasir təhsilin mahiyyətini təşkil edir. Bu səbəbdən kreativ təlim proqramlarının hazırlanması və tətbiqi zamanın tələbinə çevrilmişdir. Yaradılığa istiqamətləndirən təlim proqramları tələbələrdə kreativ prosesləri stimullaşdırır. Təhsilalanlarda kreativ düşüncə tərzini müxtəlif ölkələrdə müxtəlif fənlərdə inkişaf etdirmək məqsədilə dünyanın aparıcı tədris müəssisələrində bir sıra fənlər təlim proqramlarına daxil edilmişdir. Onların məzmunu analogiyaların aparılmasına, ideyaların bir kontekstdən, vəziyyətdən digərinə kreativ və lateral şəkildə köçürülməsinə, müxtəlif fənlərdən biliklərin integrasiyasına, qeyri-adi ideyaların generalisasiyasına, ümumi mənzərənin əvvəlcədən müyyənləşdirilməsinə, fərqli düşüncə tərzlərinin analizinə zəmin yaradır.

Ali məktəb tələbələrində kreativliyin formalasdırılması iki əsas amildən asılıdır:

1. *Təlim prosesini planlaşdırmaq.* Bu amil

kreativliyi inkişaf etdirmək üçün təhsil müəssisəsinin və müəllimin üzərinə müəyyən öhdəliklər qoyur. Həmin vəzifələrin yerinə yetirilməsi məsələnin həllinə böyük töhfə verir.

2. *Tələbələri həvəsləndirmək, onlara seçim imkanı vermək, gözlənilməz vəziyyətlərdə işləmək imkanı yaratmaq.* Bu amil kreativlik potensialının kəşfi, üzə çıxarılması üçün zəmin rolunu oynayır.

Deyilənlərdən belə qənaətə gəlmək olar ki, təlim proqramları gözlənilən deyil, daha çox gözlənilməz vəziyyətlər, problemlər nəzərə alınaraq hazırlanmalıdır. Artıq nəticəyönümlü proqramlar müasir dövr üçün aktuallığını itirir. Çünkü onlar fövqəladə hallarda fəaliyyət göstərə bilən mütəxəssis hazırlığını təmin edə bilmir. Deməli, daha çevik və yaradıcı təlim proqramlarının hazırlanması labüddür. Onların tərtibi zamanı gözlənilməz situasiyalarda qərar qəbulu, problem həlli kimi bacarıqların formalasdırılması məsələsi diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Tələbələrdə kreativlik müxtəlif istiqamət və fərqli səviyyələrdə özünü göstərdiyi üçün peşəkar müəllim akademik proqramdan kənara çıxa bilər. Paul Roberts bildirmişdir ki, öyrənənlərin dərsdən sonrakı məşgülüyyətləri də müəllimin fəaliyyətini qurmasına təsir göstərir. Təhsil müəssisələri şagirdlərin dərsdən sonrakı fəaliyyətləri ilə maraqlanırlar. Bu fikri ali məktəblərə də şamil etmək olar [Roberts P. 2006]. Universitet proqramları auditoriyaların hüdudlarını aşaraq tələbələri real həyata hazırlamalıdır. Ali təhsil müəssisələri məsələni diqqətdə saxlamaq üçün praktik, həyatla birbaşa əlaqəli tədris proqramının tərtib edilməsini qarşısına məqsəd qoymalıdır.

Təlim proqramlarının həyatla əlaqəliliyi kreativliyin inkişafını üç istiqamətdə dəstəkləyir:

1. Tədris olunan fənn və onunla əlaqəli digər fənlərdə innovativliyi və müvəffəqiyəti təmin edir. Prosesin tənzimlənməsində yalnız incəsənət fənləri deyil, başqaları da böyük rol oynayır.

2. Gələcək peşə fəaliyyətində innovativliyi və müvəffəqiyyəti təmin edir. Buraya təkcə kreativliyi özündə ehtiva edən incəsənət sahələri deyil, eləcə də digərləri addır.

3. Təhsil alanların universitet mühitindən kənarda özünüifadəsi. Bu istiqamət yaradıcı şərait və imkanlarla xüsusilə zəngin olduğundan, reallaşdırılması daha mürəkkəbdır.

Hər bir istiqamət sosial təcrübənin qazanılması üçün müxtəlif forma və kontekstləri özündə cəmləşdirir, kreativ fəaliyyətin qiymətləndirilməsini təmin edir və proses haqqında fikir bildirməyə həvəsləndirir.

Akademik proqramlar, adətən, fənnin öyrənilməsinə, təcrübədən keçirilmiş və hər kəs tərəfindən qəbul edilmiş biliklərin ötürülməsinə köklənir, daha çox nəzəriyyə yüklü olur, müəllimin təlimat xarakterli fəaliyyətini, tələbələrin məlumatı fərdi şəkildə öyrənməsini nəzərdə tutur.

Akademik proqramlardan fərqli olaraq, praktikyönümlü proqramlar təhsilalanların biliklərinin təcrübədə tətbiqini, müstəqil fəaliyyətini, tədqiqat aparmaq bacarıqlarını dəstəkləyir. Bu tip proqramlar iki istiqaməti əhatə edir:

1. Biliklərin akademik sahədə tətbiqi.
2. Biliklərin real həyatda tətbiqi.

Belə təlim proqramları tələbələri auditoriyanın hüdudlarından kənarda da real əmək fəaliyyətinə, peşə vərdişlərinə, təcrübə mühitinə yaxınlaşdırır, onları həyatı bilik və bacarıqlarla təmin edir. Sahə üzrə ekspertlərin biliklərinin real şəraitdə, təcrübədə tətbiqi prosesini müşahidə etmək kreativliyin nə olduğunu əyani şəkildə mənimsəməyin ən optimal yoludur. Peşəkar müəllimin belə prosesdə rolu tələbələri təcrübəyə hazırlamaq, uğurla sınaqdan keçirilmiş strategiyalarla təmin etmək, onları istiqamətləndirmək, özünüqiyətləndirmə prosesini dəstəkləməkdən ibarətdir.

Praktik proqramlar tələbələrə öyrənmək imkanı yaradır, onları sosiallaşdırır, konkret peşə fəaliyyətinə hazırlayırlar.

Həyatla əlaqəli proqramlar öyrənənlərin

həm təsadüfi, qeyri-formal, həm də formal (müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilmiş) təliminin təşkilini, peşə mühitinə məxsus fiziki, emosional və sosial aspektləri özündə birləşdirir, dərs təhsilalanların maraqlı, meyil, tələbatına və seçiminə uyğun təlim mühitində keçirilir. Həyatla əlaqəli proqramlar akademik və praktik proqramlardan daha səmərəli hesab olunur, çünki onlar təhsilalanları kreativliyin inkişafına həvəsləndirir, yaradıcılığı üzə çıxarıır, dəstəkləyir, dəyərləndirir, özünüqiyətləndirməni təmin edir. Təhsilalanların həyatının hər bir tərəfi onlar üçün maraqlı və əhəmiyyət kəsb edən məsələlər üzrə kreativlik və özünüifadəyə əvəzolunmaz imkan yaradır. Tələbələrin həyatının müxtəlif aspektləri ilə maraqlanmaq təlimdə daxili motivasiya və onun inkişafı mexanizmlərinə əsaslanaraq, kreativliyin inkişafını mümkünlaşdırır. Lakin bu da hazırda ali təhsildə yüksək dəyərləndirilən nəticəyönlü proqramda yer almamışdır. Təhsil müəssisəsi kreativliyin və yaradıcılığın tətbiqinə maraqlı göstərdikdə bu istiqamətdə lazımı addımlar atacaq, müvafiq üsullar, vəsítələr, strategiyalar işləyib hazırlayacaq.

İstənilən proqramın hazırlanması və təkmilləşdirilməsi zamanı tələbələrdə kreativliyin tərbiyə olunması və inkişafının təmin edilməsi, kreativ düşüncə tərzinin formalasdırılması məsələsinə xüsusi diqqət ayırmalı mümkündür [Knight P. 2002]. Knight tələbələrdə kreativliyin inkişafını təmin edən prinsiplər işləyib hazırlanmışdır. Onları işində rəhbər tutan müəllimlər tələbələri kreativliyə həvəsləndirmə istiqamətində öz imkanlarından düzgün istifadə edəcək və kreativliyin inkişafını təmin edən proqramın hazırlanmasına nail olacaqlar.

Tədqiqatçının müəyyən etdiyi prinsiplər:

1. *Müəllimin öyrətma və öyrənmə konsepsiyası*. İnsanın istənilən fəaliyyəti təxəyyülü əsasında həyata keçirilir və ya dayandırılır. Təhsilalanlarda kreativliyin inkişafını dəstəkləyən ideya və konsepsiyalara görə müəllim tələbələri problemlə təlim prosesinə cəlb etməli, onlara prosesləri idarə etməyə, problemi həll etməyə şərait yaratmalıdır. Öyrədənin

faydalandığı təlim strategiyaları tələbələrdə daxili motivasiyanın yüksəlməsini təmin etməli, onların aşağı qiymət almaq qorxusunu çətin problemlərin həllinə yönələn stimula çevirməlidir. Müəllim təlim prosesinin optimallaşdırılması məqsədilə mütəmadi refleksiyanın keçirilməsini də diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Prosesin düzgün tənzimlənməsi öyrədənin təcrübəsini artırmağa, peşə fəaliyyətini təkmilləşdirməyə zəmin yaradır.

2. İdeya, konsepsiya və təcrübə mübadiləsi. Təlim prosesində kreativliyin inkişafını təmin edən proqramların hazırlanması məqsədilə müəllimlər fikir mübadiləsi, müzakirələr aparmalıdır. Diskussiyalar «Kreativlik nədir və hansı üsullarla inkişaf etdirilməlidir?» kimi suallara aydınlıq gətirəcək və müəllimə təlim strategiyasını müəyyənləşdirməkdə kömək göstərəcək.

3. Müəllimlərin peşə fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi. Tələbələrdə kreativliyi inkişaf etdirmək üçün öyrədən fasilitasiya, kollaborativ pedaqoji modellərdən yararlanmaq bacarıqlarına malik olmalıdır. Prosesin düzgün tənzimlənməsində müəllimlərin bilik, bacarıq və imkanlarının formalasdırılması vacib amillər kimi diqqətdə saxlanılmalıdır. Sadalanın amillərin təkmilləşdirilməsi də tələbələrdə kreativliyin inkişafına böyük töhfə verə bilər.

4. Mövcud proqramların təhlili. Bu prinsip müasir proqramların məzmunundakı kreativlik elementlərinin müəyyənləşdirilməsinə, mövcud proqramlarda fənn daxilindəki kreativlik imkanlarının ortaya çıxarılmasına və növbəti addımların planlaşdırılmasına zəmin yaradır.

5. Müstəqilliyin təmin olunması. Kreativliyin inkişafı müəllimlərdən təhsilalanların məqsədlərinə, qəbul etdiyi qərarlara hörmətlə yanaşlığı, təlim motivasiyasına şərait yaratmağı, tələbələrdə müstəqillik və özünüidarəetmə bacarıqları formalasdırmağı tələb edir. Yaxşı hazırlanmış proqram tələbələri kreativ öyrənməyə hazırlayır, onlara müxtəlif vasitələrdən ən optimalını seçməyi, tətbiqini, həyata keçirməyi mənimşədir, tələbələrə müstəqillikdən faydalanaq imkanı verir.

6. Seçim və müzakirələrə hazırlıq. Müəllim vasitələri-konsepsiya, ideya, strategiya, məlumat mənbələrini tələbələrə çatdırmalı, onları problemlə vəziyyətdən çıxış yolu tapmağa stimullaşdırmalıdır. Həmçinin fəaliyyəti diqqətlə planlaşdırmalı, üsul, vasitə seçimi zamanı öyrənənlərin psixoloji durumunu təhlil etməli və mənimssəmə imkanlarını nəzərə almalı, fasilitator rolunda çıxış etməyi bacarmalıdır.

7. Yeni tapşırıqların, problemlərin həlli. Dərs divergent düşüncə tərzi formalasdırı, müxtəlif təlim problemlərinin həllinə istiqamətlənən tapşırıqlar vasitəsilə həyata keçirilir. Müəllimlər cavabların həqiqətə uyğunluğunu müəyyənləşdirir, sonra isə tələbələri problem həlli strategiyalarına görə qiymətləndirirlər. Divergent düşüncə tərzini dəstəkləyən kreativ düşüncə texnikaları maneələrin aradan qaldırılması məqsədilə istifadə oluna bilər.

8. Tələbələri kreativ təlim prosesi haqqında məlumatlandırmaq. Tələbələr proqramın mahiyyəti və məzmunu haqqında əvvəlcədən müəyyən təsəvvürə malik olduqda kreativ təlim prosesinə daha tez və həvəslə daxil olurlar. Kreativ düşüncə bacarıqlarının inkişafi tələbələrin gələcək iş həyatında qarşılaşa biləcəkləri problemlə vəziyyətlərdə yeni, hərtərəfli və fərqli düşüncə tərzinin nümayiş etdirilməsində əhəmiyyətlidir.

9. İnnovasiya və dəyişikliklərə meyillilik. Təlim prosesinin başlanğıcından etibarən dəyişiklik üçün imkan yaradılmalıdır. Bu həm müəllimə, həm də tələbələrə gözlənilməz hadisələrə adekvat reaksiya verməkdə kömək göstərir.

10. Qiymətləndirmə. Tələbələr təlim prosesinin iştirakçısına çevirilir və yekunda öyrəndiklərini tətbiq edirlər. Qazanılan nəticə öyrənənlərin kreativliyini və özünüifadəsini nümayiş etdirməyə əvəz olunmaz imkan yaradır. Yüksək gözləntilərə və uğura köklənən strategiyalar təhsilalanlarda kreativliyin nümayişinin bir forması kimi özünü göstərir. Bəzi müəllimlər düşünürlər ki, tələbələr qiymət xatırınə oxuyur. Bu yanaşma tələbələrdə kreativliyin inkişafının qarşısını alır. Əksinə,

təlimin sonunda summativ xarakterli qiymətləndirmə yalnız yadda qalan məlumatın həcminin qiymətləndirilməsini təmin edir. Qiymətləndirmənin meyarlar əsasında aparılması tələbələrin motivasiyasını yüksəldir, təlimə maraqlarını artırır, qiymətləndirmə prosesini şəffaf, obyektiv edir, zəif və güclü tərəfləri üzə çıxarıır, tələbələrdə kreativliyin inkişafına mühüm töhfə verir.

Bilik və bacarıqların ötürülməsi

Bir kontekstə aid bilik, bacarıq və davranışların digərində tətbiqi kreativliyin mühüm xüsusiyyətidir [Gardner H. 1993]. Müxtəlif düşüncə tərzləri biliklərin ötürülməsi ilə yanaşı, onların generasiyasında da mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu formada təşkil olunan təlim prosesi öyrənənlərin istər adı, istərsə də qeyri-adı, yeni vəziyyətlərlə üzləşdikləri zaman uğurlu nəticələr verir. Təhsilalanlar real həyatda müxtəlif problemlərlə rastlaşdıqları üçün onların ali məktəb proqramlarında simulyasiyası labüddür.

Kreativliyin inkişafına daha çox prosesönlü strategiyalar imkan yaratdığı üçün təlim proqramlarının hazırlanmasında məhz onlara yer ayrılmalıdır. Deməli, təlim prosesinin təşkili əldə olunan son nəticədən daha üstündür. Müəllimin dərsi planlaşdırması, təhsilalanların tədrisə cəlb olunması və fəaliyyətlərinin tənzimlənməsi təlim prosesinin ən önemli xüsusiyyətləridir. Öyrənənlərdə kreativliyin inkişafını təmin edən proqram sadalanan cəhətlər nəzərə alınaraq hazırlanmalıdır, həmçinin məzmunə deyil, daha çox prosesə əhəmiyyət verilməli, fasilitasiya qaydalarına əsaslanmalı, kollaborativ tələbə-yönlü öyrətmə və öyrənməni dəstəkləməlidir. Belə halda müstəqil və məntiqi düşüncəyə malik özünüzizamlamanı bacaran tələbələr məlumat mənbəyi kimi çıxış edirlər. Bu, təhsilalanlara dərs zamanı çoxçəsidi öyrənmə imkanı yaradır. Lakin nəzərə alınmalıdır ki, prosesönümlü təlimin təşkili öyrənənlərdən müvafiq hazırlıq tələb edir və yalnız tələbələrin dəstəklənməsi nəticəsində reallaşır. Bunun

üçün təhsilalanlarda özünüzizamlama bacarığı və özünüdərkətmə tərbiyə olunmalıdır [Zimmerman B.J. pp.221-234, 2000].

Nəticə

Özünüzizamlama əsasında təşkil olunan təlim müstəqil prosesləri və onlarla əlaqədar fikirləri cəmləşdirir, öyrənənləri yeni təşəbbüs'lərə həvəsləndirir. Bu, aşağıdakı amillərlə əlaqəlidir:

- planlaşdırma, təşkilatlılıq, özünütəlimat, özünümonitorinq, özünüqiyəmətləndirmə kimi metakoqnitiv proseslər;
- təlim mühitinin seçimi, strukturlaşdırılması və yaradılmasına dair vərdişlərin formallaşdırılması;
- özünüzizamlama, daxili imkanların üzə çıxarılması, təlimə marağın yaradılması, stimullaşdırıcı tədbirlərin həyata keçirilməsi vəsaitəsilə öyrənənlərdə motivasiyanın yüksəldilməsi.

Tələbələrdə kreativliyin inkişafına istiqamətlənən, yeni və gözlənilməz, qeyri-adı vəziyyətlərdə təlim prosesinin təşkilini dəstəkləyən təlim proqramlarının müxtəlif formaları – problemyönümlü, tədqiqatönümlü, təcrübəönümlü, məzmunyönümlü, rollu oyun, kollaborativ təlim və simulyasiyalar mövcuddur [Ellington H. 2002. Ellington H. 2004, Kneale P. 2004].

Yekun olaraq bildirməliyik ki, yuxarıda sadalanan proqram növlərinin hər birinin müsbət cəhətlərindən bəhrələnərək, müasir dövrün dinamik tələblərinə cavab verən həyatla əlaqəli proqramların hazırlanması labüddür, bu, təhsilin ümdə vəzifəsi kimi qəbul edilməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009) Bakı. Hüquq ədəbiyyatı.
2. Amabile T.M. (2006) *The Power of Ordinary Practices Harvard Business School Business Knowledge*. <http://hbswk.hbs.edu/faculty/tamabile.html>
3. Anderson A. (2012) *The European project semester: A useful teaching method in engineering education project approaches to learning in engineering education*. Journal of Engineering Education. Vol.45. Issue 2.
4. Choi D.G, Vries H.J. (2001) *Standardization as emerging content in technology education*. International Journal of Technology and Design Education. Vol 21. Issue 3.
5. Ellington H. (2001) SAGSET Conference Keynote Address: «*Using games, simulations and case studies to develop key skills*». SAGSET (Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training).
6. Ellington H. (2004) *Using games, simulations, case studies and role play to stimulate students' creativity*. Imaginative Curriculum Guide. <http://www.heacademy.ac.uk/1646.html>.
7. Gardner H. (1993) *Creating Minds*. New York, Basic Books.
8. Gardner H. (2007) *Five Minds for the Future*. Boston, MA: Harvard Business School.
9. Hadavand S. (2008) *Ten effective Commandments in evaluation of training programs*. Monthly Management, New York.
10. Knapper Ch. (2008) *Changing teaching practice: strategies and barriers. Paper presented at Taking stock: Symposium on teaching and learning research in higher education*. Ontario, Canada.
11. Kneale P. (2004) *Enterprise in the higher education curriculum*. <http://www.heacademy.ac.uk/1646.html>.
12. Knight P. (2002) *The idea of a creative curriculum*. York, LTSN Generic Centre, New York.
13. Lin X., Luo H., Wu H. (2012) *Educational Model Innovating and Capability Improving Mechanism of Engineering Education Based on CDIO*. Creative Education.
14. Lynch D.J. (2008) *Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses*. College Student Journal. London.
15. Roberts P. (2006) *Nurturing creativity in young people: A report to Government to inform future policy*. Department for Culture, Media and Sport November.
16. Schmidmaier, R., Ebersbach, R., Schiller, M., Hege, I., Hlozer, M., & Fischer, M. R. (2011). *Using electronic flashcards to promote learning in medical students: Retesting versus restudying*. Medical Education, Vol. 45.
17. Schworm, S., & Renkl, A. (2006). *Computer-supported examplebased learning: When instructional explanations reduce selfexplanations*. Computers & Education, Vol. 46.
18. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Sullivan, G. S. (1994). *Promoting relational thinking: Elaborative interrogation for students with mild disabilities*. Exceptional Children, 60, 450–457.
19. Son, L. K. (2004). *Spacing one's study: Evidence for a metacognitive control strategy*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 30.
20. Spitzer, H. F. (1939). *Studies in retention*. Journal of Educational Psychology, Vol. 30.
21. Torrance E. (1964) Guiding creative talent - Englewood Cliffs/E. Torrance. - New Jersey: Prentice Hall.
22. Vega-Jurado J., Fernández-de-Lucio I., Huanca R. (2008) *University-industry relations in Bolivia: Implications for university transformations in Latin America*. Higher Education, Vol. 56 (2).
23. Wyke R. (2013) *Teaching Creativity and Innovation In Higher Education*. Higher Education Management.
24. Zimmerman B.J. (2000) *Self-regulatory cycles of learning*. In G.A.Straka (ed.), *Conseptions of self-directed learning, theoretical and conceptual considerations*. New York: Waxman.

Pedaqoq fəaliyyətinin motivasiyası və tədris metodlarının seçimi arasındaki qarşılıqlı əlaqələr haqqında

Yelena Sidenko

Müəllif:

Yelena Sidenko —
Təhsil işçilərinin
kvalifikasiyasının
artırılması və peşəkar
hazırlığı üzrə
Akademiyanın baş
müəllimi. Rusiya, Moskva.
E-mail:
9653244543@mail.ru

Açar sözlər:

andraqogika, reproduktiv
və produktiv təhsil
metodları, motivasiya,
təhsil müəssisələrinin
innovativ fəaliyyəti, FDTS.

Annotations. Məqalədə ifadə olunan tədqiqat işinin məqsədi — pedaqoqların peşəkar motivasiyası tipi və onların seçdiyi tədris metodları arasındaki əlaqələri müəyyənləşdirməkdir. Tədqiqat işinin metodoloji əsasında andraqogika qanunları, sistemli təhlil və motivasiya konsepsiyası dayanır. Eksperimentin bu məqalədə təsvir olunan mərhələsində T. Elersin müayinə testi metodikası əsasında pedaqoqlar arasında sorğular keçirilmişdir. Əlavə pedaqoji təhsil sistemində məktəb müəllimlərinin və pedaqoqların real praktikasında istifadə olunan reproduktiv və araşdırma (produktiv) təlim metodları arasındaki əlaqələr müəyyən edilmişdir. Pedaqoqların peşəkar motivasiyasının istiqamətlənməsi ilə bağlı diaqnostika işi aparılmışdır. Müəyyən olunmuşdur ki, sorğularda iştirak edən respondentlərin əksəriyyətinin reproduktiv translyasiyaya üstünlük verməsini pedaqoqların innovativ fəaliyyətə hazırlığını heçə endirən uğursuzluqlardan qaçma motivasiyası şərtləndirir. Beləliklə, müəllifin irəli sürdüyü fərziyyə öz təsdiqini tapır. Tədqiqat işinin materialları məktəblərin və əlavə peşəkar pedaqoji təhsil müəssisələrinin rəhbərlikləri üçün maraqlı ola bilər. Aydındır ki, dövlət sifarişinə müəllimlərin formal yanaşması hallarını aradan qaldırmaq üçün məktəb rəhbərliyi iş metodları seçiminə xüsusi diqqət yetirməli, bununla da pedaqoqları uğur qazanmağa motivə etməlidir. Əlavə təhsil sistemində andraqogika prinsiplərinə ciddi riayət olunmalı, müəllimlərin hazırlığı və təkmilləşməsi ilə bağlı innovativ təhsil metodlarının yayılması məqsədinə uyğun gələn seçim məsələləri diqqətdə saxlanılmalıdır. Bunun üçün xüsusi metodik vəsaitlər hazırlanmalı, məsləhətlərin verilməsi təmin edilməlidir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.04

Məqaləyə istinad: Sidenko Y. (2018) *Pedaqoq fəaliyyətinin motivasiyası və tədris metodlarının seçimi arasındaki qarşılıqlı əlaqələr haqqında*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 51–60

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 16.05.2018; Qəbul edilib: 08.07.2018

О взаимосвязи мотивации деятельности педагога и выбора им методов обучения

Елена Сиденко

Автор:

Сиденко Елена
Александровна —
старший преподаватель
Академии повышения
квалификации и
профессиональной
переподготовки
работников образования,
Москва, Россия. E-mail:
9653244543@mail.ru

Ключевые слова:

андрагогика,
репродуктивные и
продуктивные методы
обучения, мотивация,
инновационная
деятельность
образовательных
организаций, ФГОС.

Аннотация. Цель исследования, изложенного в данной статье, — выяснить связь между типом профессиональной мотивации педагогов и их выбором методов обучения. Методологической основой работы являются положения андрагогики, системный анализ и концепции мотивации. На этапе констатирующего эксперимента, который описан в данной публикации, осуществлялись опросы педагогов по методикам диагностического тестирования Т. Элерса. Установлено соотношение между репродуктивными и исследовательскими (продуктивными) методами обучения в реальной практике школьных учителей и преподавателей системы дополнительного педагогического образования. Проведена диагностика направленности профессиональной мотивации педагогов. Подтверждена выдвинутая автором гипотеза о том, что предпочтение подавляющим большинством респондентов, принявших участие в опросах, репродуктивной трансляции знаний обусловлено мотивацией избегания неудач, которая сводит на нет готовность педагогов к инновационной деятельности. Материалы исследования могут представлять интерес для администрации школ и институтов дополнительного профессионального педагогического образования. Очевидно, что для нивелирования формального подхода учителей к реализации государственного заказа руководству школ следует более внимательно относится к выбору педагогами методов работы и стимулировать их мотивацию достижения успеха. В системе дополнительного образования необходимо более строгое соблюдение принципов андрагогики и выбор преподавателями соответствующих целям распространения инновационного образования методов подготовки и переподготовки учителей, для чего должно быть организовано специальное методическое сопровождение и консультирование.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.04

Цитировать статью: Сиденко Е. (2018) *О взаимосвязи мотивации деятельности педагога и выбора им методов обучения*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), стр. 51–60

Статья поступила в редакцию: 08.07.2018

Актуальность

Современные тенденции развития российской педагогической науки обусловлены социокультурными и экономическими изменениями, оказавшими серьезное влияние на все сферы деятельности работников образования. Одним из приоритетных направлений государственной политики, определяющей стратегические цели и задачи развития российского образования, является его комплексная модернизация на всех ступенях и уровнях.

Для выполнения социально-государственного заказа подготовки конструктивно мыслящих, мобильных, предпримчивых людей, способных самостоятельно принимать решения и прогнозировать их возможные последствия, требуется, чтобы педагогическая деятельность опиралась на продуктивные методы обучения, направленные на формирование творческой личности с высокими и устойчивыми потребностями в постоянном пополнении своих знаний, позволяющих быстро адаптироваться и успешно работать в условиях неустойчивой, быстро изменяющейся реальности.

Однако в настоящее время существует противоречие между необходимостью внедрения в учебный процесс образовательных организаций инноваций, основанных на продуктивных методах обучения, и отсутствием у учителей школ мотивации и профессиональных умений педагогически целесообразного выбора подобных методов.

Мы поставили перед собой задачу выяснить, как тесно связаны предпочтения педагогов в выборе методов преподавания с мотивацией их профессиональной деятельности.

Обзор литературы

С точки зрения познавательной и поисковой активности учащихся И. Я. Лернер

[Лернер И.Я. Москва, 1970] и М. Н. Скаткин [Скаткин М.Н. Москва, 1982] классифицируют методы обучения на репродуктивные и исследовательские [продуктивные]. В работах В. И. Загвязинского и Л. Е. Осипенко показано, что в учебном процессе по мере необходимости применяются и те, и другие: они попеременно занимают доминирующее или подчиненное положения, обеспечивая эффективное решение очередной учебной задачи в зависимости от ее дидактического типа и специфики содержания [Загвязинский В.И. с.4].

Выбор адекватных методов обучения особенно важен в системе дополнительного профессионального педагогического образования: возрастные и психофизиологические особенности взрослых сильно отличаются от тех, какими обладают школьники и студенты. Принципы, на которые должен опираться преподаватель, работающий с взрослыми учениками, были сформулированы М. Ш. Ноулсом. В своем фундаментальном труде «Современная практика образования взрослых. Андрогогика против педагогики», опубликованном в 1970 г., ученый подчеркивал, что взрослому обучающемуся (а не обучаемому!) принадлежит ведущая роль в учебном процессе, поскольку это уже сформировавшаяся личность и профессионал [Knowles M. S. New York, 1970] Взрослый человек самостоятельно ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самореализации в профессиональной деятельности и скорейшему применению полученных знаний и умений на практике [Васильев И.А., Магомет-Эминов М.Ш. Москва: МГУ, 1991; Калинин К.А., Морозов А.С. Москва, 1974; Ковалев В.И. Москва: Наука, 1988; Магомед-Эминов М.Ш. Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1984] Процесс обучения в данном случае в значительной степени зависит от пространственных, временных, профессиональных, бытовых и социальных факторов, влияющих на жизнедеятельность обучающихся. Характери-

стиками контингента системы повышения квалификации и переподготовки кадров обусловлено введение в нее фигуры фасilitатора [Rothes A., Lemos Marina S., Gonçalves T. с 14].

Фасилитация – ключевое понятие клиентоцентрированной недирективной психотерапии, разработанной в 40-е гг. XX века американским психологом К. Роджерсом [Роджерс К. Москва, 1994]. В 1960–70-е гг. опирающийся на отдельные основные положения этой концепции человекоцентрированный подход (person-centered approach) стал использоваться в обучении.

К. Роджерс вывел три необходимых условия межличностного общения, способствующие развитию индивида и обеспечивающие конструктивные личностные изменения: безусловное позитивное принятие другого человека; активное эмпатическое слушание; конгруэнтное самовыражение в общении. Для успешной фасилитации в системе повышения квалификации требуется соблюдение тех же условий: принятия слушателя курсов как профессионала в своей предметной области; желания слышать и рефлексировать его точку зрения, базирующуюся на имеющемся профессиональном опыте; умения находить методы обучения, соответствующие (т. е. конгруэнтные) образовательной ситуации.

К. Роджерс выделял также два типа учения – бессмысленное и осмысленное. Первое – безличностное, принудительное, директивное, направленное на репродуктивное усвоение знаний учение – оценивается исключительно извне, а обучаемый выступает объектом образовательного процесса. Второй тип учения, напротив, предполагает его участие в учебном процессе в качестве субъекта деятельности. Такое обучение можно назвать личностно вовлеченным: оно направлено на усвоение смысла усваиваемого материала как элемента опыта индивида и оценивается самим обучающимся. Основная задача педа-

гога – стимулировать и инициировать осмысленное обучение (там же). Работающий в системе образования взрослых фасilitатор, выбирая тот или иной метод работы, тоже должен учитывать, которую степень вовлеченности слушателей он может обеспечить.

Развивая идеи К. Роджерса, современные исследователи Т.О. Гордеева, И.А. Татаренкова, В.Н. Кибец, В.А. Кручинин [Татаренкова И.А., Кибец В.Н. с 17] и др. единодушны в том, что выбор метода должен осуществляться с учетом мотивации обучающегося [Кондратьева М.В. Москва, 2001; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Москва, 1990]. Понятие мотивации широко применяется в сфере профессионального педагогического образования, однако вопрос о взаимосвязи мотивации педагога с его предпочтениями методов обучения раскрыт пока недостаточно полно.

Материалы и методы исследования

На констатирующем этапе исследования, который описан в данной статье, с целью диагностики мотивации педагогов нами был предпринят опрос учителей школ на экспериментальных площадках кафедры, на курсах повышения квалификации.

Поскольку в психологии выделяют два основных типа мотивации – избегание неудач и достижение успеха, для проведения опросов мы использовали диагностические тесты Т. Элерса, разработанные для выявления уровней сформированности у личности соответствующих мотивов.¹ Изме-

¹ <http://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekh>;
<http://psycabi.net/testy/272-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-izbeganiyu-neudach-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-izbeganiya-neudach>

Таблица 1. Уровень сформированности у педагогов мотивации достижения успеха, баллы

Уровень	Города						Средний балл по всем ЭП
	Краснознаменск	Екатеринбург	Смоленск	Домодедово	Нижний Тагил	Москва	
низкий	6	—	7	—	—	4	8,8
средний	—	11	—	12	13	—	

рение полученных результатов осуществлялось также по этим методикам. Согласно шкале, предложенной Т. Элерсом, баллы распределялись следующим образом:

- от 1 до 10 – низкий уровень мотивации;
- от 11 до 16 – средний уровень;
- от 17 до 20 – умеренно высокий уровень;
- свыше 20 баллов – высокий уровень.

Согласно положениям андрагогики, преподаватель системы дополнительного профессионального педагогического образования проходит все этапы становления профессионализма от уровня репродуктивной деятельности к осознанию и технологизации собственной уникальной методики.

Целью опроса слушателей курсов повышения квалификации было выяснение, какие именно методы работы (продуктивные или репродуктивные) чаще всего используют на занятиях с ними преподаватели дополнительного образования. Респондентам было предложено также обозначить свою степень удовлетворенности данными методами.

Проведенный опрос показал, что преобладающее большинство преподавателей (96%) при чтении лекций и на семинарах прибегают к репродуктивным методам; при этом была зафиксирована высокая степень удовлетворенности слушателей-педагогов подобным обучением.

Аналогичная картина на начальном этапе эксперимента была зафиксирована среди учителей экспериментальных школ. На вопрос, каким методам преподавания Вы

отдаете предпочтения, 83% учителей в контрольной группе и 85% в экспериментальной группе, (выбранных на экспериментальных площадках по совокупности одинаковых признаков: количеству, уровню квалификации, гендерным особенностям и пр.) по признанию опрошенных, используют репродуктивные методы преподавания.

По нашему предположению, в мотивационной структуре личности и преподавателей системы дополнительного профессионального педагогического образования, и учителей преобладает стремление избегать неудачи, следствием которого часто становится отказ от освоения новых видов деятельности, что может в итоге привести к прекращению профессиональной деятельности вообще вследствие потери конкурентоспособности в профессиональном сообществе.

Для проверки этой гипотезы на шести экспериментальных площадках (ЭП), расположенных в разных городах, было в качестве испытуемых взято 300 учителей по 50 учителей из каждой экспериментальной площадки, которые были протестированы по «Методике диагностики личности на мотивации к успеху» и «Методике диагностики личности мотивации избегания неудач» Т. Элерса. Полученные результаты позволяют констатировать низкий уровень мотивации достижения успеха и высокий уровень мотивации избегания неудач в профессиональной деятельности у большинства учителей (табл. 1, 2).

Как видно в табл. 1, половина респон-

Таблица 2. Уровень сформированности у педагогов мотивации избегания неудач, баллы

Уровень	Города						
	Краснознаменск	Екатеринбург	Смоленск	Домодедово	Нижний Тагил	Москва	Средний балл по всем ЭП
умеренно высокий	—	19	—	18	17	—	23,2
средний	27	—	28	—	—	30	

дентов продемонстрировала низкий уровень мотивации достижения успеха (от 4 до 7 баллов); у оставшихся 50% этот уровень средний (от 11 до 13 баллов). Средний балл мотивации достижения успеха по всем площадкам оказался довольно невысоким – 8,8 баллов. Умеренно высокий и высокий уровни мотивации обнаружены не были.

Содержание табл. 2 показывает, что у 50% из 300 человек испытуемых респондентов умеренно высокий уровень мотивации избегания неудач (от 17 до 19 баллов); а у 50% – высокий (от 27 до 30 баллов). Средний балл этого типа мотивации по всем экспериментальным площадкам – 23,2. Низкий и средний уровень по данному показателю не зафиксированы.

Обсуждение результатов

В психологических исследованиях, посвященных проблемам мотивации, показано, что явное доминирование одного из двух ее видов – достижения успеха или избегания неудач – выражается у человека через инициативность / ее отсутствие в значимой для коллектива деятельности; отсутствие / присутствие боязни к конкурентным видам деятельности; выбор для решения очень легких / очень трудных задач; соблюдение / несоблюдение временных рамок деятельности; активность/ пассивность социализации результатов своей деятельности; стремление / отсутствие стремления к освоению нового; склонность к разумному риску / боязнь

риска; решительность / нерешительность в неопределенных ситуациях; готовность взять на себя ответственность / избегание ее; наличие / отсутствие настойчивости в стремлении к цели; адекватный / неадекватно завышенный или экстремально заниженный уровень притязаний; склонность к инновациям (стремление к поиску более эффективных, новых способов решения задач) / стремление к консервативному, репродуктивному способу деятельности; предпочтение / избегание адекватной обратной связи о результатах своих действий; адекватная / неадекватная (занесенная или экстремально заниженная) субъективная оценка своих способностей; ожидание успеха / страх неудачи; утверждение своего позитивного опыта/ боязнь обесценивания себя в собственном мнении и в глазах окружающих (боязнь возможного провала) и др.

Проецируя эти показатели на педагогическую деятельность учителя, можно сделать заключение, что учителю, у которого преобладает мотивация избегания неудач, свойственны:

- отсутствие инициативы в осуществлении продуктивной, значимой для педагогического коллектива деятельности, избегание новых, креативных методов и видов деятельности с детьми;
- боязнь соперничества, конкурентных видов педагогической деятельности; не желание сотрудничать с другими учителями;
- выбор для решения как очень легких профессиональных задач, когда учителю

гарантирован однозначный успех; так и очень трудных профессиональных задач, если неудача не воспринимается как личный неуспех учителя;

- соблюдение временных рамок профессиональной деятельности, не превосходящих регламентированные нормы времени, нежелание использовать свое свободное время для решения профессиональных задач;

- стремление избегать социализации (распространения) результатов своей педагогической деятельности среди коллег-учителей и представителей администрации образовательной организации;

- отсутствие стремления к освоению нового;

- боязнь риска, нерешительность в неопределенных, неоднозначных профессиональных ситуациях;

- избегание ответственности в профессионально значимых ситуациях;

- отсутствие настойчивости при стремлении к педагогической цели;

- неадекватно завышенный или экстремально заниженный уровень профессиональных притязаний;

- стремление избегать обратную связь о результатах своей работы как со стороны администрации и коллег, так и от родителей учащихся;

- стремление к консервативному, ре-продуктивному способу деятельности на уроке;

- неадекватно завышенная или экстремально заниженная субъективная оценка своих педагогических способностей;

- страх неудачи, обесценивания себя в собственном мнении и в глазах коллег-учителей и администрации; боязнь возможного провала и планирование его избегания.

Мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности выражается у учителя через следующие качества и проявления:

- инициативность выполнения продуктивной, значимой для профессионального коллектива деятельности (постановка профессиональных задач, решение которых будет для педагогического сообщества символом или признаком успеха);

- отсутствие страха перед конкурентными видами педагогической деятельности; стремление к соперничеству; склонность к активному общению и сотрудничеству с другими учителями;

- выбор профессионально трудных, но решаемых педагогических задач;

- посвящение своего свободного времени деятельности, связанной с основной работой («работа = увлечение»);

- активность в социализации результатов своей педагогической деятельности посредством трансляции и диссеминации личного опыта;

- стремление к освоению нового или приумножению своего учительского опыта (через семинары, вебинары, доклады на конференциях, курсы повышения квалификации и пр.);

- склонность к разумному риску, решительность в ситуациях профессиональной неопределенности;

- готовность взять на себя ответственность за решение профессиональных педагогических задач в проблемных ситуациях;

- ярко выраженная настойчивость при стремлении к педагогической цели;

- адекватный уровень притязаний;

- предпочтение наличия обратной связи по поводу результатов своих профессиональных действий;

- стремление к поиску более эффективных, новых способов решения педагогических задач, т. е. склонность к инновациям;

- адекватная субъективная оценка своих способностей (представления, которое формируется на основе рефлексии собственных профессиональных успехов и неудач);

- ожидание успеха: утверждение своего

позитивного учительского опыта в собственном мнении, в глазах коллег и администрации.

Заключение

На констатирующем этапе предпринятого нами исследования, посвященного диагностике мотивации педагогов и ее связи с выбором методов обучения, было установлено соотношение репродуктивных и продуктивных методов в работе учителей и преподавателей системы дополнительного профессионального педагогического образования:

Предпочтение педагогами репродуктивных методов обучения положительно коррелирует с высокой степенью сформированности мотивации избегания неудач, которая препятствует инновационной активности педагога, что в конечном счете затрудняет модернизацию и развитие системы образования.

Материалы исследования имеют практическую значимость для администрации школ и институтов дополнительного профессионального педагогического образования. Очевидно, что для нивелирования формального подхода учителей к реализации государственного заказа руководству школ следует более внимательно относится к выбору педагогами методов работы и стимулировать переключение мотивации членов школьного коллектива с избегания неудач на достижение успеха. Основными направлениями нашего дальнейшего исследования будут выявление условий и механизмов трансформации мотивации избегания неудач в мотивацию достижения успеха и поиск способов смещения акцента деятельности педагога с репродуктивных методов работы на продуктивные технологии, средства и способы обучения.

Список использованных источников

1. Гузеев В. В., Сиденко А. С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. 2000. № 1. С. 167-181.
2. Ситник А. П. Повышение квалификации социальных педагогов: от опыта – к базовым знаниям и к практике на новом уровне // Социальная педагогика. 2006. № 2. С. 93.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2006. 176 с.
4. Оsipенко Л. Е. Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании // Вестник МГПУ. 2012. № 4 (22). С. 63-73.
5. Сиденко Е. А. К вопросу о новых целях и ценностях образования в условиях введения в образовательных организациях ФГОС второго поколения // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XX Международной научно-практической конференции, 2-3 октября 2014 г. Москва: Институт стратегических исследований, 2014. С. 281-284.
6. Сиденко Е. А. Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 25-34.
7. Сиденко Е. А. Универсальные учебные действия: от термина к сущности // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 3. С. 55-60.
8. Baptista A. V. Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for Higher Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 30. P. 752-756.

9. Rothes A., Lemos Marina S., Gonçalves T. Motives and beliefs of learners enrolled in adult education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 112. № 3. P. 939–948.
10. Авдеева И. Н. Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования // Мир психологии. 2013. № 3. С. 177–190.
11. Димухаметов Р. С. Настольная книга фасилитатора: учебно-методическое пособие организатора курсов повышения квалификации. Челябинск, 2010. 337 с.
12. Кузнецов Д. В. Психолого-педагогическая фасилитация как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассников // Образование и наука. 2015. № 9. С. 120–133. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-120-133
13. Лушин П. В., Ржевская З. А., Данникова Е. Г., Колтко Н. А., Миненко О. А. Учимся фасилитировать: методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. Кировоград, 2003. 52 с.
14. Ромашина С. Я., Майер А. А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: учебное пособие. Москва: Вита-Пресс, 2010. 63 с.
- 15 Татаренкова И. А., Кибец В. Н. Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18086> (дата обращения: 16.12.2017).
16. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. С. 47–103.
17. Кручинин В. А., Булатова Е. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография. Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. 155 с.
18. Сиденко Е. А. От теоретических аспектов мотивации обучаемых в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке к практике ее изменения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 69–84.
19. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учебное пособие. Москва: Юнити, 2004. 400 с.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: 2-е изд. С.-Петербург; Москва: Питер; Смысл, 2003. 860 с. (Мастера психологии).

On the connection of motivation direction of the teacher with teaching methods

Author **Elena A. Sidenko**

senior lecturer FGAOU DPO Apkipro, Moscow, Russia.

E-mail: 9653244543@mail.ru

Abstract In the current situation related to the reforms in the field of educational policy, one of the priorities in the implementation of the state order is to work with the motivation of teaching staff. The concept of motivation is widely used in the field of professional pedagogical education, but the question of the relationship between the motivation of the teacher and the choice of reproductive or research methods of work with adult learners is not sufficiently disclosed. The purpose of this article is to reveal the connection between the choice of reproductive and research teaching methods by teachers with the direction of their professional motivation. The methodological basis of the research is the domestic and foreign works of researchers considering: the theory of adult education; works in the field of postgraduate pedagogical education, advanced training of teachers; the concept of motivation. As research methods were used: theoretical method of analysis of scientific literature; method of questioning learners and teachers; diagnostic test by T. Elers. The author describes the results of the study of the correlation between the use of reproductive and research methods by teachers and concludes the focus of motivation and readiness for innovation. The scientific novelty consists in revealing the correlation between the use of reproductive and productive methods in andragogy and substantiating the targets of the transition from reproductive to productive methods depending on the direction of professional motivation. Practical significance consists in recommendations on the choice of reproductive and research teaching methods by teachers depending on the orientation of their motivation for professional activity.

Keywords andragogy, reproductive and productive teaching methods, motivation, innovative activity of educational organizations, educational standards.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.04

To cite this article: Sidenko E. (2018) *On the connection of motivation direction of the teacher with teaching methods*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 51–60

Article history

Received: 16.05.2018; Accepted: 08.07.2018

Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşması prosesində müasir təlim metodlarının rotasiyası

Sahil Cəfərov

Müəllif:

Sahil Cəfərov —
Lənkəran Dövlət
Universiteti, pedaqogika
üzrə fəlsəfə doktoru.
Azərbaycan, Lənkəran.
E-mail:
sahilceferov77@mail.ru.

Açar sözlər:

Sosiallaşma, integrativ,
təhsil strategiyası, təlim
formaları, təhsilin
məzmun elementləri,
interaktiv metodlar,
pedaqoji işin təşkili,
ünsiyyət tələbatı, fəaliyyət
məhsulu, fikri fəaliyyət,
qiymətləndirmə forması

Annotasiya. Məqalədə şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasını şərtləndirən müasir dərsin əsas imkanları barədə fikir və ideyalar irəli sürüllüb, müasir dərsin təşkili formaları haqqında geniş izah verilib. Bundan başqa, müasir dərsin mərhələləri barədə və bu mərhələlərdə şagirdin fəallığının təşkili məsələləri qeyd olunub. Əsas diqqət şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasının istiqamətləndirilməsi probleminə yönəldilib. Burada şagirdin müasir dərsdə pedaqoji işin təşkili şəraitində ünsiyyət tələbatının ödənilməsi, habelə şagird kollektivində qarşılıqlı münasibətlər sisteminin yaradılması məsələləri qeyd olunmuşdur. Şagirdin şəxsi mövqeyinin öne çıxarılmasına istiqamətlənən proqramların fərdi xarakterdə tətbiqinə zərurət ondan irəli gəlir ki, bu şəraitdə hər bir təhsilalanın biliyinin fərdi integrasiyasına münbit sosial-pedaqoji zəmin formalaşır. Qeyd etmək lazımdır ki, pedaqoji iş bu cür yanaşma təhsildə davamlı perspektivlərə yol açır. Pedaqoji işin qeyd etdiyimiz mahiyyətdə aparılması həm də təhsilin məzmun elementlərinin və dərsin strukturunun ayrı-ayrı mərhələlərinin pedaqoji-psixoloji əsasda sosial-məntiqi cəhətdən əlaqələndirilməsinə imkan verir. Məqalədə həm də təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi yolları barədə geniş elmi yanaşmalar və praktik nümunələr göstərilmişdir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.05

Məqaləyə istinad: Cəfərov S. (2018) *Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşması prosesində müasir təlim metodlarının rotasiyası*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 61–74

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.07.2018; Qəbul edilib: 19.09.2018

Rotation of the modern teaching methods in the process of student socialization

Sahil Jafarov

Author:

Sahil Jafarov,
Lankaran State University,
PhD on the pedagogical
sciences. Azerbaijan,
Lankaran. E-mail:
sahilceferov77@mail.ru

Keywords:

Socialization, integrative
education strategy,
relations system, teaching
forms, content elements of
pedagogical work,
intercourse demand,
activity, evalution form,
exchange of opinion.

Abstract. The article deals with the opinion and ideas about the main opportunities of modern lesson and the reason of socialization of student personality. The organization forms of modern lesson have been explained widely. Besides it, it has been noted about the stages of modern lesson and the problems of the organization of activeness of students in these stages. The main attention has been directed to the problem of the direction of socialization of student personality in the article, there have also been noted the problem of the organization of pedagogical work at modern lesson, and the creation of mutual relation system in student collective. Extensive scientific approaches and practical examples have been shown about the ways of increasing of teaching quality in the article. It should be noted that this kind of approach to pedagogical work contributes to continuous perspectives in education. The essence of the pedagogical work is the content of education it will create conditions for the social-logical coordination of the individual stages of the structure of the textbook on pedagogical-psychological basis. The article also presents extensive scientific approaches and practical examples of ways to improve the quality of education.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.05

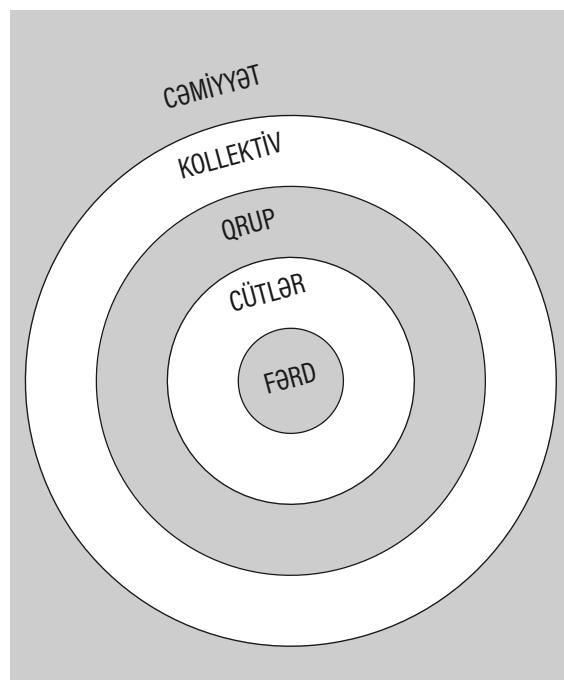
To cite this article: Jafarov S. (2018) *Rotation of the modern teaching methods in the process of student socialization*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 61–74

Article history

Received: 04.07.2018; Accepted: 19.09.2018

Giriş

Təlim strategiyası dedikdə tədris prosesində istifadə olunan forma, üsul, vasitə və yanaşmaların məcmusu başa düşülür. Həmin strategiyanın məzmunu, ilk növbədə, təlim formalarında yeni perspektivlərə yol açır. Sosial-pedaqoji planda təlim formaları aşağıdakı kimi sistemləşdirilir.



Təlim formalarının ilkin və sadə mərhələsi «Fərdi iş» formasıdır. «Fərdi iş» şagirdin fəaliyyətini izləmək, potensial imkanlarını müyyənləşdirmək və inkişaf etdirmək məqsədi daşıyır [Qəhrəmanov A. 2012; Veysova Z.A. 2012]. Şagirdin müstəqil fəaliyyəti üçün elmi-pedaqoji və metodik imkanlar yaradıldıqda həm onun tədqiqatçılıq qabiliyyəti, həm də daxili potensialı artır. Böyük alman pedaqoqu P.Natorpun qeyd etdiyi kimi, «...nəticədə insan artıq kənar şəxslərin deyil, daxili potensialının hesabına cəmiyyətdə fəal mövqə qazanır, formalaşır və mükəmməl sosiallaşma yolunu keçir» [Əlizadə Ə., Bayramov Ə. 2003, s.176].

«Fərdi iş» zamanı şagirdin idraki və psixomotor imkanları genişlənir, onun kommunu-

nikativ bacarıqlarının formalaşması üçün pedaqoji və psixoloji zəmin formalaşır, ünsiyət qurmağa mənəvi-psixi cəhətdən hazırlıq təmin olunur. «Fərdi iş» formasının reproduktiv xarakter daşıması, yəni şagirdlərə verilən tapşırıqlarda müstəqil tədqiqat və yaradıcılıq xarakterinin olması nəticəsində onların istifadəsi öz növbəsində lazımlı olan sərbəst və yaradıcı düşünmə qabiliyyətli keyfiyyətlərini inkişaf etdirməyə şərait yaradır [Ağayev Ə. 2006, s.145]. Buna görə də bir çox hallarda bu iş formasının xarakterik elementləri tədqiqatçılıq və yaradıcılıq prinsipləri ilə zənginləşdirilməlidir.

Məqsəd və metodologiya

«Fərdi iş» forması şagirdin yaradıcı və kreativ mahiyyətdə inkişaf edən şəxsiyyət kimi formalaşmasına çox geniş sosial-pedaqoji perspektivlər açır. Sosial psixologiyadan bizə məlumdur ki, yaradıcılıq fenomeni sosiallaşmanın mühüm şərtinə çevrilmiş elementlər sırasındadır. İnsan psixologiyasında qazanılan keyfiyyətlərin ictimai bazası çoxaldıqca həmin xüsusiyətlərin sosial mahiyyətinə kreativ zonalarda təzahür olunur. Sonrakı mərhələlərdə əvvəlki təcrübə ilə yeni qazanılacaq təcrübənin assosiasiyası baş verir. Assosiasiyanın gedişini kəsb etdiyi istiqamət yaradıcılığın tələbatları və motivləri səviyyəsinə təbə olaraq daha optimal səviyyənin qət olunmasını labüd-ləşdirir [Qəhrəmanov A. 2012, Zamanova M. 2017]. Deməli, qarşılıqlı münasibətlər şəraitində yaradıcılıq psixologiyasının spesifik xüsusiyətləri ondan ibarətdir ki, bu tendensiya ictimai situasiya yaranan kimi assosiasiyaların adı gedişindən kənara çıxır. Bu iş formasının tətbiqinə və istifadəsinə üstünlük verildikdə dərsdə vaxt itkisinin qarşısı alınır, çünkü bu prosesdə, eyni zamanda, sinif kollektivinin hər bir üzvü öz üzərinə düşən akademik məsuliyyəti hiss edərək düşünür və uğurlu nəticə almağa çalışır. Onu da qeyd etməliyik ki, sinif kollektivinin hər bir üzvündə müstəqil fəaliyyət mexanizminin yaradılması məsuliyyəti bila-vasitə müəllimin üzərinə düşür. Müəllim məhz

bu şəraitdə metodiki normalar səviyyəsində təşkilatlılığı bacarsa, şagirdlərin idrak fəaliyyətində modelləşdirmə, müzakirə və müstəqil qərar qəbul etmə əmsali lazımı səviyyədə olacaq, nəticədə sinif kollektivinin birgə fəaliyyəti üçün dinamik sosial-pedaqoji mühit yaranacaq. Buna görə də qeyd etmək lazımdır ki, müasir təlim strategiyası real həyati şəraiti əks etdirən zəngin sosial-pedaqoji elementlərdən formalasdırılsa, müasir şəxsiyyət modelinin zəruri strukturunun ilkin təməli qoyular.

«Cütlərlə iş». Təlim işində «Cütlərlə iş» formasından istifadə zamanı şagirdlər cüt-cüt qruplaşaraq müəyyən nailiyyətlər əldə edirlər [Abdulov R. 2005, Ağayev Ə. 2006, Əlizadə H. 1998]. «Cütlərlə iş» formasında fərdi iş formasına nisbətən şagird fəaliyyətinin məzmunu genişlənir. Bu prosesdə fəaliyyətin növü təlim olsa da, şagirdlərdə həm də qarşılıqlı ünsiyyət bacarıqlarının formallaşmasına geniş sosial-pedaqoji zəmin yaranır: İlk növbədə, müəllim-şagird əməkdaşlığı yeni mahiyyətdə qurulur; dərsdə görüləcək işin ağırlıq dərəcəsinin və mərkəzinin tədricən şagirdin üzərinə köçürülməsinə şərait yaranır; pedaqoji prosesin ənənəvi qaydalardan xilas olunaraq interaktiv formalar qazanmasına elmi-metodiki zəmin yaranır. «Cütlərlə iş» formasının tətbiqi prinsip etibarı ilə bir neçə istiqamətlər üzrə sosial-pedaqoji faydalar verir. Həmin istiqamətlərin aşağıdakı formalarda tətbiq olunmasını məqsədə uyğun sayırıq.

• Şagirdlər hər hansı tapşırığın həlli prosesində bir-birlərinə pedaqoji yardım edir, fərdi fəaliyyətdən birgə fəaliyyətə kecid alırlar. Şagird yalnız ona məxsus olan təbii imkanlara, xüsusiyətlərə, fərdi qabiliyyətlərə və məqsədlərə malik olan, fəal və sərbəst hərəkət edən, qərarlar qəbul edən subyektiv yanaşma statusundan birgəfəallıq statusuna kecid alır və şəxsi mövqə nümayiş etdirir. «Cütlərlə iş» formasında müəllim və şagirdlərin müəyyən qaydada və rejimdə həyata keçirilən birgə fəaliyyətinin sosial-pedaqoji ifadəsi üzə çıxır. Sosial səbəblər və didaktik sistemlərin innovativ təhlili onu deməyə əsas verir ki, «cütlərlə

iş» formasının düzgün qurulması və istifadəsi nəticəsində ciddi reqlamentə, sərt pedaqoji qaydalara əsaslanan standart dərslər tədricən öz yerini qeyri-standart dərslərlə əvəzləyir. Bu baxımdan, qarşılıqlı müzakirələrin ilkin fazasını təşkil edən «cütlərlə iş» forması istər sosial-pedaqoji, istərsə də mənəvi-psixoloji baxımdan bütün parametrlər üzrə təhsil işinin məqsədində tam uyğun gələn təlim formalarından biridir.

• Şagirdlərlə cari verilən tapşırıqların müzakirəsindən başqa, ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi və ya müzakirəsi barədə də qarşılıqlı məsləhətləşmələr və fikir mübadilələri aparılır. Bu prosesdə əsas elementlər idraki təlim və real həyati problemlərin həlli ilə bağlı əməkdaşlığın əks etdirilməsi və tapşırıqların həlli zamanı mümkün metod və üsullardan istifadənin təmin olunması ilə bağlıdır. Cütlərin məzmun sahəsi üzrə düşünmə prosesinin sürətlənməsində interaktiv mühitin nümayiş etdiridiyi effektivlik onların təlimi və ünsiyyəti üçün sosial-pedaqoji ölçü rolunu oynayır. İki şagirdin qarşılıqlı, interaktiv şəkildə fəaliyyəti zamanı müxtəlif məzmunlu yanaşmalarдан yaranan əsas çətinlik təlimə nəzarəti qarşı tərəfə doğru yönəldərkən əmələ gəlir [Плоткин М.М. 2003, Шишов С. 1999]. Buradan belə bir qənaətə gəlmək olur ki, pedaqoji işin təşkili zamanı təlim məqsədləri birmənalı olaraq təhsilin məzmununun mənimsənilməsinə deyil, həm də situativ, interaktiv, perspektiv, şərti, ilkin və modern strukturda formalasdırılmalıdır ki, şagirdlərin qarşılıqlı ünsiyyətinin davamlılığı üçün rəngarəng sosial-pedaqoji mühit yaransın. Təlimin məqsədi düzgün və dəqiq normalar səviyyəsində seçildikdə şagirdlərin özlərinin hiss etdikləri tələbat və ehtiyaclarla görə yeni və davamlı fəaliyyət forması yaranır.

• «Cütlərlə iş» formasında şagirdlər qarşılıqlı qiymətləndirmə və qarşılıqlı yoxlamalar keçirəndən sonra fəaliyyət məhsullarını müəllimə təqdim edirlər. Təlimin mükəmməl forması kimi «cütlərlə iş» formasında iki şagird cütlər üçün müəyyənləşmiş tapşırığın həlli

prosesində qarşılıqlı nəzarət və qiymətləndirməni həyata keçirir. Burada sosial-pedaqoji əhəmiyyəti ilə seçilən əsas məsələ nəzarətin və qiymətləndirmənin formal şəkildə olsa da, şagird tərəfindən həyata keçirilməsidir. Belə ki, şagirdlər öz aralarında nəzarət və qiymətləndirmə apardıqda həmyaşıdlar mühitində qarşılıqlı yoxlanmanın sosial-pedaqoji missiyası həyata keçirilir. Məhz bu tendensiya şagirdin şəxsiyyətönümlü istiqamətdə formalaşmasını xarakterizə edən mühüm elementdir. Burada həm də dərsə ayrılan akademik saata qənaət məsələsi də qorunur. Şagirdin nailiyyəti əvvəlcə sinif yoldaşı tərəfindən nəzərdən keçirilir, ilkin nəticə olaraq qiymətləndirilir və sonradan müəllimə təqdim olunur. Şagirdin fəaliyyəti sinif yoldaşı tərəfindən səhv qiymətləndirilə bilər, buna baxmayaraq şagirdlərərəsi fikir mübadiləsinin aparılması vacibdir. Çünkü qarşılıqlı fikir mübadiləsi nəticəsində şagirdlərdə tənqidi baxış və qiymətləndirmə vərdişi formalaşır və bu vərdiş əsasında şagird müstəqil olaraq öz nailiyyətlərinə tənqidi yanaşa bilir və ilkin qiymətləndirməni aparır.

«Qruplarla iş». Pedaqoji ədəbiyyatda qeyd olunduğu kimi, «gruplarla iş» formasında şagirdlər müəyyən problemi həll etmək üçün üç və altı say tərkibində olmaqla müəyyən qruplarda birləşirlər. Bu şəraitdə onlar müzakirə etmə, fikir mübadiləsi aparma, mühakimə yürütəmə və birgə fəaliyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmə imkanlarını əldə edirlər. Məhz pedaqoji işin təşkilində əsas önəm şagirdin fəaliyyətinə verilir. Kurikulum sisteminin əsas prinsiplərdən biri də şagird nailiyyətinin qiymətləndirilməsi olduğu üçün burada şagirdin fəaliyyətinə geniş sosial-pedaqoji zəmin yaradılmalıdır. Bu isə o zaman mümkündür ki, şagirdin dinamik fəaliyyətini istiqamətləndirməkdən ötrü təhsildə konkret məzmun standartları müəyyənləşsin. Ümumtəhsil sahəsində qəbul edilən belə standartlar «gruplarla iş» formasının tətbiqi şəraitində öz pedaqoji səmərəsini verməkdədir. Daha dəqiq ifadə etsək, şagirdlərin ayrı-ayrı qruplarda birgə fəaliyyəti zamanı müxtəlif

fənlər üzrə ümumi təlim nəticələrinin reallaşmasını təmin etmək üçün müəyyən edilən məzmunun zəruri hissəsi üzə çıxır, nailiyyət qarşılıqlı müzakirələrin obyektiinə çevirilir. Təlim formalarının tətbiqi şəraitində kiçik qruplarda 3-6 şagirdin hansısa problemin həllinə yönəlmış birgə, uzlaşdırılmış və sonu mükəmməl qərarlarla bitən fəaliyyəti aşkara çıxır. Bu baxımdan qrup üzvlərində düşünmə imkanlarının inkişaf perspektivlərinin, təlim prosesinin idraki və psixoloji əsaslarının, tapşırıqların həlli prinsiplərinin, qaydalarının, öyrənmə motivasiyasının, qarşılıqlı qiymətləndirmənin istiqamətlərinin yeni və müasir modeli yaranır. Nəticədə, şagirdlərdə birgə fəaliyyətin qrup formasının normaları müəyyənləşdikcə qarşılıqlı münasibətlərdə əlaqələndirici, istiqamətverici və inkişafetdirici qabiliyyətləri stimullaşdırın sosial-pedaqoji mühit formalaşır. Bu baxımdan təlimin təşkilinin qrup formasını fəal təlim şəraitində həm sosial, həm də pedaqoji işin əsas formalarından biri kimi dəyərləndirmək olar. «Qruplarla iş» formasında hər bir qrup üzvünü (şagirdi) fikri fəaliyyətə cəlb etməyə müvafiq sosial-pedaqoji mühitin şahidi oluruq. Bu şəkildə yerinə yetirilən işin məzmunu şagirdlərin idrak proseslərinin inkişafı üçün yeni dinamik şərait yaradır. Burada işin məzmun elementləri sosial-psixoloji və pedaqoji mahiyyətdə formalaşır. Qarşılıqlı müzakirələr şəraitində qoyulan problemin həlli yollarının tapılması cəhdi şagirdin psixologiyasının bütün laylarını hərəkətə gətirə bilir. İlk növbədə, məntiqi təfəkkür aktivləşir. Psixologiya elmindən bizə məlumdur ki, təfəkkür məqsədə yönəlmış səciyyə daşıyır [Əlizadə H.Ə., Mahmudova R.M. 2013, İbrahimov F.N., Hüseynzadə R.L. 2013, Плоткин М.М. 2003]. Məntiqi təfəkkür hər şeydən əvvəl praktik fəaliyyət mühitini yaradaraq şagirdin qarşısında yeni məqsəd, yeni problem, yeni vəziyyət və yeni rəngarəng fəaliyyət şəraiti formalaşdırır. Bu baxımdan şagirdlər qrup daxilində verilən tapşırıqların təsiri nəticəsində yaranmış problem situasiya hesabına dinamik fəaliyyət göstərməyə meyilli olurlar. Problem situasiya

şəraitində şagirdlərdə təkmilləşmiş zehni fəaliyyətin köməyi ilə ümumi məqsədə çatmağa və tapşırıqları yerinə yetirməyə imkan verən yeni üsul və vasitələr tapmaq və yaratmaq, şəxsi yanaşmalardan istifadə etmək mümkün olur. İdrak fəaliyyəti yeninin axtarılması və kəşfidir. Yaranmış sosial-pedaqoji keçidlər öz növbəsində hər bir şagirddə təlim prosesində öz bacarığını nümayiş etdirməsi, özünə inamın artması, özünü tam dəyərli tərəf kimi dərk etməsi üçün daxili inam yaradır. Yaranmış problemin həlli üçün fərdin və qrup üzvlərinin fəaliyyətlərinin qarşılıqlı surətdə bir-birini tamamlaması hesabına hər bir şagird müstəqil şəxsiyyət kimi formalaşma yolunu keçir.

Şagirdin idrak fəaliyyətinin aktivləşməsi, əsasən, müasir dərsin ilkin mərhələsində - motivasiya mərhələsində reallaşır. Çünkü əsas problem həmişə çoxsaylı fərziyyələr, ehtimallar doğurur və bunları yoxlamaq üçün, ilk növbədə, dərsdə mövzunun mənimsənilməsinə xidmət edən tədqiqat sualları düzgün və məntiqli tərtib olunmalıdır. Problem və tədqiqat suali yeni biliklərin əldə olunmasına aparan «bələdçi» rolunu oynayır. Fəal təlimin birinci mərhələsində dərsin mexanizmi elə qurulmalıdır ki, məhz müzakirəyə çıxarılan problem şagirdin idrak fəallığının aktivləşməsinə zəmin yaratsın. Qrup formasında tədqiqatın birgəfəaliyyət şəklində aparılması sosial, pedaqoji və psixoloji cəhətdən müxtəlif məzmunlu faydalar verir:

1) ilkin olaraq şagirdin bilik, bacarıq və vərdişlərinin həcmi və xarakteri çoxaldıqca onlarda yeni məqsəd, məzmun və xarakter əlamətləri formalaşır.

Qeyd etdiyimiz vəziyyətlərdə şagirdlərdə təhsilin məzmun elementləri formalaşdıqca onların şəxsiyyət keyfiyyətləri də artır. Deməli, əsas məqsəd həyata keçir. Şagird qrup tərkibində, həmyaşıdlar şəraitində yeni nailiyyətlər qazanır, öyrənir, öyrədir, rəqabətə girir və əhəmiyyətli tərəf olaraq qrupun üzvü kimi formalaşır. Digər tərəfdən şagirdlər öz sinif yoldaşları ilə qarşılıqlı münasibətlərdə dönüş yaradır. Yəni qrupdaxili qarşılıqlı münasibətlərdə məzmun dəyişiklikləri baş verir. Təlim

əsas fəaliyyət növünə çevrildikdən sonra şagirdlərarası qarşılıqlı münasibətlərin tərkibinə təhsilin məzmun elementləri daxil olur.

2) şagirdlərin qarşılıqlı münasibətlərinin həcmi və xarakteri təhsilin məzmun elementləri ilə təmin olunur.

Dərs prosesində şagirdlərin ünsiyyət tələbatının ödənilməsi məsələsi qrupdaxili qarşılıqlı münasibətlərin məzmunu ilə reallaşır. Burada şagird-şagird münasibətləri aparıcı olur. Təbii haldır ki, ümumi təhsilin məzmunu fərdin, cəmiyyətin, dövlətin maraq və tələbatlarını, milli və ümumibəşəri dəyərləri əks etdirməklə, humanistlik, dünyəvilik, varislik, integrativlik prinsipləri əsasında müəyyən olunur [Ağayev Ə. 2006, Ağayev Ə.Ə. 2005, Əlizadə H.Ə., Mahmudova R.M. 2013]. Təhsilin məzmun elementləri fərd ilə cəmiyyət arasında və eyni zamanda, fərdin tələbatları ilə dövlət arasında ictimai rabitə yaratmaqla təhsil alanların intellekt səviyyəsini qaldırır. Bu mənada ümumi təhsilin məzmunu təhsil-alanların yaş, fizioloji, psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla onların dünyagörüşünün və şəxsiyyətinin formalaşmasını, bazar münasibətlərinin tələblərinə uyğun olaraq zəruri bilik və bacarıqlara yiyələnməsini, əqli, fiziki, mənəvi, estetik inkişafını, müstəqil əmək və təhsil həyatına hazırlanmasını, cəmiyyətin faydalı və məhsuldar üzvünə çevrilməsini təmin edir. Həmin məqsədin həyata keçirilməsi üçün təhsilin məzmunu qarşılıqlı münasibətlərin mövzusuna yönəldilməli və təlim tapşırıqları subyektlər arasında əsas müzakirə obyektinə çevrilməlidir. Qrup daxilində birgə fəaliyyət aparıcı olsa da, müəyyən mənada şagird-şagird münasibətlərinin məzmunu şəxsi sosial münasibətlərin məzmunundan qaynaqlanır. Nəzərə almaq lazımdır ki, ünsiyyət prosesində hər bir şagird subyekt olaraq mövqə seçilir. Buna uyğun olaraq, onların şüuru, motivlər sistemi, emosional aləmi digər şagirdlərin fəaliyyətinə təkan verən faktora əvərilir. Şagird psixikasında nəyə nail olacağı barədə düşünür, məntiqi təfəkkürünü fəaliyyətə cəlb edir və qərar vermək üçün nəticə çıxarır. Bu baxımdan şagirdin fəaliyyət istiqamətləri

də həmin məzmunda müəyyənləşir. Deməli, dərsdə tətbiq olunan təlim forması fəaliyyətin məzmununa, fəaliyyətin məzmunu isə qarşılıqlı münasibətlərin daxili elementlərinə bilavasitə təsir edir. Təlim prosesində sinif kollektivinin üzvləri arasındaki şəxsi ünsiyyət «qruplarla iş» formasında həcm və xarakter etibarı ilə genişlənir, yeni məqsəd, forma və məzmun qazanır [Плоткин М.М. 2003, s. 178]. Bir sözlə, müasir təlim metodlarının tətbiqi şəraitində şagirdlərarası qarşılıqlı münasibətlərin sosial-pedaqoji çəkisi artır. Bəs bu necə baş verir? Birinci halda (təlimin «fərdi iş» formasında) müəllim-şagird ünsiyyəti, ikinci halda (təlimin «cütlərlə iş» formasında) şagird-şagird ünsiyyətinin məhdud dairəsi, üçüncü halda (təlimin «qruplarla iş» formasında) şagird-şagird ünsiyyətinin qarşılıqlı münasibətlər sisteminin nisbətən genişlənmiş forması, dördüncü halda isə (təlimin «kollektivlə iş» formasında) şagird-şagird ünsiyyətinin sosial-pedaqoji istiqamətdə kollektiv birgəfəaliyyət sisteminin formallaşması baş verir. Bu tendensiyanın kollektiv münasibətlər sisteminə qədər genişləndirilməsi nəticədə şagirdin gələcəkdə cəmiyyətdə ümumi münasibətlər sisteminə qoşulmasına geniş sosial-pedaqoji imkanlar yaradır

Şagirdin ümumi fəaliyyətinin elementləri ilə birləşən və həmin birgə fəaliyyətə xidmət edən, kollektiv üçün xarakterik olan qrup ünsiyyəti həm təlim tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində, həm də şəxsiyyət modelinin formallaşmasında əhəmiyyətli dərəcədə keyfiyyət dəyişikliklərini əldə edə bilir. Qrup-daxili ünsiyyət nümunəsində şagirdlərin fəaliyyət və qarşılıqlı münasibətlərindəki müxtəlifliyi, qarşılıqlı sosial təsirlərində rəngarəngliyi aydın şəkildə müşahidə etmək olur. «Qruplarla iş» formasının tətbiqi şəraitində şagirdin istifadə etdiyi məlumat mənbələri müxtəliflik təşkil edir. Təbii haldır ki, qrupdaxili birgə fəaliyyət şəraitində informasiya mübadiləsi mühiti yaranır. Şagird lazımlı olan informasiyanı əldə etdikcə həm sinifdə, həm məktəbdə və həm də məktəbdən kənar şəraitdə həmin informasiyaların sosial bazasında

münasibətlərini quraraq cəmiyyətin aktiv üzvü kimi əhəmiyyətli tərəfə çevrilir. Şagird qazandığı məlumatların sosial-pedaqoji kompleksini qorumaqla şəxsiyyət strukturunun vacib elementlərini formallaşdırır. Şagirdin istifadə etdiyi məlumat mənbələrinə ailə, müəllim, şagird yoldaşı, dərslik, dərs vəsaiti, əyani və didaktik vasitələr, internet resursları, kütləvi informasiya vasitələri və gündəlik qarşılaşdığı insanlar daxildir. Məhz şagird məktəbdə daxil olduğu birgə fəaliyyət şəraitində müxtəlif mənbələrdən qazandığı məlumatların mübadiləsini aparır. Qrupları formallaşdırmaq üçün sosial, psixoloji və pedaqoji parametrlər dəqiq nəzərə alınmalıdır, qrup üzvlərinin akademik göstəriciləri də əsas sayılmaqla qrup formallaşdırılmalıdır ki, pedaqoji fəaliyyətin nəticəsi mükəmməl səviyyəyə qalxın. Sosial, pedaqoji və psixoloji cəhətdən yaradılan adekvat mühitdə şagirdin həm digər şagirdlərlə ünsiyyəti, həm nailiyət göstəriciləri, həm də təlimə həvəsinə şərtləndirən qarşılıqlı sosial-pedaqoji əlaqələri formallaşdırır. Həmin əlaqələr müxtəliflik təşkil edir. Bura «face to face» metodunun ənənəvi formaları «şagird-şagird», «müəllim-şagird», «müəllim-şagird-məktəb rəhbəri», «müəllim-şagird-valideyn», «məktəb rəhbəri-şagird-valideyn», «ailə-şagird», «dost-şagird», «tanışlar-şagird», «yol yoldaşı-şagird» və ən əsası, geniş planda «cəmiyyət-şagird» əlaqələri daxildir. Buna görə də pedaqoji işin təşkilində əsas şərt müvafiq sosial-psixoloji və pedaqoji mühitin yaradılması sayılır. Uşağın daxili qüvvələrini və imkanlarını inkişaf etdirmək üçün müvafiq sosial-pedaqoji şəraitin yaradılması qarşılıqlı əməkdaşlıq şəraitində reallaşır. Bir məsələni də qeyd etmək vacibdir ki, sosial-psixoloji və pedaqoji mühitin nəzəri-praktik tərəfləri sırasında onun növlərinin təsnifi aparıcılıq təşkil etməlidir. Bu məsələdən bəhs edən alımların fikrincə, sosial-psixoloji və pedaqoji mühit həm şagirdi müstəqil düşünməyə və nəticə çıxarmağa təhrik edir, həm də onu mənəvi aləmində əməkdaşlıq, birgə fəaliyyət istəyini və qabiliyyətini formallaşdırır [İbrahimov F.N., Hüseynzadə R.L. 2013, s. 10].

Təlim prosesində istifadə olunan «qruplarla iş» formasında mənimsədilməsi nəzərdə tutulan mövzunun son məqsədini, məqsədə çatmaq üçün yolları, bu yolların səmərəliliyini yoxlamaq üsullarını özündə birləşdirən, təhsil prosesi ilə bağlı olan bütün fəaliyyətlərin səmərəli və məqsədyönlü təşkilinə hərtərəfli imkan yaradan mühüm şərtlər mövcuddur. Bunu nəzərə alaraq müəllim, ilk növbədə, dərsin motivasiya mərhələsini mükəmməl qurmağa çalışmalıdır. Motivasiya mərhələsində şagirdləri dərsin mövzusu ilə yaxından tanış etməlidir. Həmin mərhələdə şagirdlərin məntiqi, tənqid, yaradıcı təfəkkürü və tədqiqatçılıq vərdişlərini inkişaf etdirən tapşırıqların müəyyənləşməsi vacibdir. Təhsil sahəsindəki müxtəlif fəaliyyətlər təhsilalanların mənafeyinə, maraq və tələbatlarının ödənilməsinə, istedad və qabiliyyətlərinin, potensial imkanlarının inkişafına xidmət etməlidir. Verilən suallar açıq və məntiqli olmalıdır. Fasilitasiya zamanı konkret misallardan, müqayisə və tutuşdurma üsulundan, analogiyalardan istifadəyə şərait yaradılmalıdır. Qrup daxilində akademik göstəriciləri ən zəif olan şagirdi hərəkətə gətirmək üçün mənaca yaxın olan öyrədici və yönəldici suallardan istifadə olunmalıdır. Qruplarda iştirak edən şagirdlər arasında qarşılıqlı müzakirə mühiti yaratmaq lazımdır. Bunun üçün şagirdin deyə biləcəyi sözü və ya fikri onun nitqini kəsərək, əvəzinə müəllim tərəfindən ifadə olunması yolverilməzdir. Verilən suallar qarşısında aciz qalan şagirdə qrupun digər üzvləri yardımçı olmalıdır. Verilən suallarda əsas fikri analiz və sintez etməkdə qrupun bütün üzvləri fəallıq göstərsə sualların mahiyyəti şagirdlər tərəfindən qavranılar. Verilən suallara hazırlanan cavabları şagirdlər öz sözləri ilə sərbəst ifadə etməlidir ki, onlarda yazılı və şifahi nitq paralel olaraq inkişaf etsin. Bu nəticənin əldə olunması üçün dərsdə sosial-pedaqoji və psixoloji mühitin yaradılması xüsuslu əhəmiyyət daşıyır. Fasilitasiya prosesində uşaqların cavablarını dəqiq dinləmək və təhlil etmək vacibdir. Çünkü hər bir şagirdin fəaliyyət məhsulu digər şagirdlərin diqqət mərkəzində

olur və müəyyən qədər təhlil olunur. Deməli, şagirdin idrakı fəaliyyəti nəticəsində yaranmış ideya və fikirlər digər şagirdlərin növbəti fəaliyyətinə yeni interaktiv pedaqoji mühit yaradır. Yəni dərsdə təkcə dərslikdə olan materiallardan yox, həm də müxtəlif subyektlərin düşüncə məhsullarından istifadə olunduqda interaktivlik önə çıxır. Qarşı tərəflərin söylədikləri fikir və ideyalar çoxaldıqca dərsin akademik səviyyəsi çoxalır. Buna görə də əsas önəm və diqqət xüsusi pedaqoji ölçülər çərçivəsində şagirdin fəaliyyətinə yönəldilməlidir. Şagird dərs zamanı mövcud problemin həlli yolunda əldə etdiyi nailiyyətlər haqqında məlumatı və əks əlaqəni verməyi bacarmalıdır ki, həm özü düşünsün, həm də qarşı tərəfləri düşündürə bilsin. Bir sözlə, diskussiya mühiti təşkil olunmalıdır. Dərsdə hər bir şagirdin fikir və rəyi yeni biliyin və ideyaların aşkarlanması şərait yaratmalıdır. Qarşılıqlı müzakirə diskussiya mühiti yaradır. Diskussiya həm də ideyaların qarşı-qarşıya durmasını, interaktiv və deduktiv mühitin yaranmasını şərtləndirir [Шишов С. 1999, s.112]. Müzakirə diskussiyaya, diskussiya isə qarşılıqlı münasibətlərin tənqid tərzdə davam etməsinə şərait yaradır.

Qrup daxilində şagirdlər qarşılıqlı diskussiya apararkən, ilkin olaraq motivasiya elementi dərsin sonuna qədər qorunmuş olur. Bu o deməkdir ki, şagirdlərin diqqəti dərsdə daim mərkəzləşmiş vəziyyətdə qalır. Dərsin əsas şərtlərindən biri kimi diqqətlilik sosial-pedaqoji cəhətdən faydalılığı ilə seçilir. Birinci növbədə diqqət motivasiyanın sosial-psixoloji göstəricisi olaraq xarakterizə olunur. Məlum fakt ondan ibarətdir ki, müasir dərsin ən mühüm və mürəkkəb mərhələlərindən biri də motivasiya mərhələsidir [Qəhrəmanov A. 2012, Zamanova M. 2017, Мардахаев Л.В. 2006]. Motivasiya təsadüfi olaraq dərsin birinci mərhələsi olaraq müəyyənləşməyib. Bu element hətta dərsin ilkin anından başlayaraq son mərhələyə qədər sosial-pedaqoji və psixoloji funksiyaların yerinə yetirilməsini şərtləndirir. Onu da qeyd etmək vacibdir ki, dərsin sonrakı gedişi məhz motivasiyanın nə dərəcədə qurulmasından

asılı vəziyyətdə qalır. Pedaqoji psixologiyada qeyd olunduğu kimi, diskussiyada bir sıra fərziyyələri törədən problemlı vəziyyətin elementləri idrak motivasiyasının meydana gəlməsinə təsir göstərən əsas faktorlardır. Bundan başqa, dərsin ilkin mərhələsi kimi motivasiyanın yaradılması və uğurlu formada qorunması üçün sosial-pedaqoji və psixoloji şərtləri bilmək müəllimlər üçün vacibdir. Həmin şərtləri ən optimal səviyyədə müəyyənləşdirməyə çalışmışıq:

1. «Qruplarla iş» formasında verilən tapşırıqlar qrup üzvlərinin akademik səviyyəsinə uyğun seçiləlidir. Çünkü motivasiyanı yarada biləcək vacib şərtlərdən biri tapşırıqların şagirdin anlaq səviyyəsinə uyğun olmasıdır. Həm məzmunlu və həm də motivasiya yarada biləcək tapşırıqların müəyyənləşməsi pedaqoji keyfiyyət göstəricilərinə bilavasitə müsbət təsir edir. Buna görə də, həmin materialların xüsusiyyəti cəlbedici, qeyri-adi, müəmmalı, gözlənilməz və ən əsası, müstəqil təfəkkür fəaliyyətinin təşkilinə şərait yarada bilməlidir.

2. Hər bir qrupa yanaşma mexanizmi fərqli olmalıdır ki, şagirdlərin aktivlik dərəcəsi artsın. Bu prosesdə xüsusi sosial-pedaqoji mühit yaranır. Şagird özünə qarşı xüsusi diqqət hiss etdikdə onun təlim fəaliyyətinə marağı artır. Bu nəticənin əldə olunması üçün müvafiq tədris mühiti vacib şərtdir. Müəllimin şagirdlərə yanaşma mexanizmi dinamik və planlı xarakter daşıdıqda pedaqoji prosesin bütün elementləri diqqət mərkəzində olur.

3. Qruplara verilən tapşırıqların təqdim olunma üsulları aşkar və stimullaşdırıcı xarakterdə olmalıdır. Müəllim ayrı-ayrı qruplara təlim tapşırıqlarını təqdim edərkən həmin tapşırığın həllinin uğurluluğuna inamını bildirməlidir. Yəni hər şagirddə özünəinam hissini yaratmaqla onları davamlı fəaliyyətə stimullaşdırmaq lazımdır. Qrupun gücünə inamını aşkar formada səsləndirdikdə şagirdlərdə dinamik fəaliyyət tərzi formalaşır. Bu prosesdə bütün şagirdlərin diqqəti təlim fəaliyyətinə mərkəzləşir.

4. Şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən

fəaliyyətlərin məzmununa diqqət yetirmək və lazımi səviyyədə istiqamət vermək vacibdir. Bu məsələnin vacibliyi ondadır ki, şagirdin irəli sürdüyü fikir və ideyalardakı yanlış yanaşmalara diqqət yetirməyəndə dərsin sonuna qədər faydasız fəaliyyət davam edəcəkdir. Təbii olaraq dərsin keyfiyyəti müəllimin əsasən təşkilatçıq qabiliyyəti ilə xarakterizə olunur. Dərsdə şagirdlərin fəaliyyəti aparıcılıq təşkil etsə də, fasilitator olaraq müəllim öz işinin keyfiyyətinə nəzarət etməsə, dərsin akademik səviyyəsi aşağı düşəcək və lazımi nəticə əldə olunmayıacaq. Buna görə də dərsdə düzgün istiqamətin seçiləməsi müəllimdən asılıdır. Yəni təkcə qrupları fəaliyyətə cəlb etmək yox, həm də qrupda iştirakçı olan hər bir şagirdin fəaliyyətinə, fikir və mülahizələrinə nəzarəti diqqət mərkəzində saxlamaq lazımdır.

5. Şagirdlərdə yaradıcı yanaşma imkanlarının inkişaf etdirilməsi vacibdir. Çalışmaq lazımdır ki, şagird dərslikdə və ya dərs vəsaitində qeyd olunan tədris materiallarını eyni formada deyil, məzmununu qorumaq şərti ilə fərqli formada təqdim etsin. Bu mexanizm sualları cavablandırarkən məzmunu qorumaqla yeni formalarda təqdimatın verilməsini tələb edir. Şagird şəxsi təfəkkür məhsulundan çıxış etməklə verilən tapşırıqları və sualları cavablandırırsa daha yaxşı nəticə əldə olunur. Müəllim daim cəhd etməlidir ki, şagird sərbəst olaraq öz sözləri ilə təqdimat etməyi bacarsın. Çünkü şəxsiyyət modelinin struktur vahidlərindən biri də insanın mövcud məsələlərə fərdi yanaşma bacarığıdır. Bu mənada, fərdi yanaşma, fərdi mövqe və fərdi ideyaların irəli sürülməsi şagirdin cəmiyyətin aktiv və potensiallı üzvü olaraq sosiallaşmasına şərait yaradır. Ən əsas şərt olaraq burada şagirdin özünütəsdiq missiyası həyata keçmiş olur. Müəllim müvafiq sosial-psixoloji və pedaqoji mühiti yaratmayı bacarsa, şagirdlərdə özünüreallaşdırma imkanları da baş qaldırıbilir. Bu tendensiyanın mexaniki quruluşu müəllim-şagird və şagird-şagird strukturu üzərində qurulur, lakin sosial-pedaqoji quruluşu isə qarşılıqlı münasibətlərin formalaşması ilə şərtlənir. Müəllim şagirdi, şagird

isə məxsus olduğu qrupdakı digər şagirdləri fəaliyyətə cəlb etdikdə daxili rəqabət mühiti yaranır, şəxsi fikir və mülahizələrin səslənməsinə şərait formalasır. Həm pedaqoji nailiyyətlərin əldə olunması təmin olunur, həm də şagirdin sosiallaşmasının məzmun elementləri müəyyənləşir.

6. Müəllim tərəfindən fasilitasiya rolunun düzgün yerinə yetirilməsi şagirdlərin müvafiq pedaqoji yönümdə aktivliyini təmin edir və onları bir şəxsiyyət kimi formalasdırır. Müasir dərsin əsas sosial-pedaqoji şərtlərindən biri də yüksək mənəvi keyfiyyətlərə malik olan şəxsiyyətin yetişdirilməsidir. Hər iki məqsədin həyata keçirilməsi üçün dərsdə verilən təlim tapşırıqları və sualları yönəldici xarakterdə tərtib olunmalıdır. Ənənəvi dərsdən fərqli olaraq müasir dərsdə müəllim tərtib etdiyi sual və tapşırıqların məzmununda yönəldici və istiqamətverici prinsipi gözləməlidir. Təlim prosesində qruplara ünvanlandırılan hər bir tapşırıq istər şagirdin şəxsi düşünmə imkanlarının, istərsə də qarşılıqlı diskussiya mühitinin yaradılmasının mühüm şərtinə çevriləlidir.

7. Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi işində müəllim həm obyektivlik, həm sistematiplik və həm də aşkarlıq prinsipinə əməl etməlidir.

Bildiyimiz kimi, ənənəvi təlimdən fərqli olaraq müasir təlim formalarında şagirdə verilən qiymət şagirdin bilik səviyyəsini deyil, onun nailiyyət səviyyəsinə verilir. Yəni verilən qiymət təhsili idarə edən amil səviyyəsində qəbul olunan pedaqoji ölçü vahididir. Müasir dərsdə qiymətləndirmənin formalizmənən azad olunması həyatı bacarıqların formalasdırılmasını reallaşdırır [Qəhrəmanov A. 2012, s. 12]. İndiki cəmiyyətin sosial çağırışlarının əsasında məhz praktik həyatı bacarıqları olan insan amilinin formalasdırılması ideyaları durur ki, bu da cəmiyyətə modern dəyərlər əsasında fayda verə biləcək vətəndaşların yetişdirilməsini təmin edən mexanizmdir.

«Kollektivlə iş». Təlimin «kollektivlə iş» forması həm fərdi, həm cütlərlə, həm də «qruplarla iş» formalarının kompleks elementlərini

özündə birləşdirir. Təlimin qarşıya qoyduğu vəzifələrin və prinsiplərin həyata keçirilməsi təlim-tərbiyə prosesinə təsir edən amillərdən və şərtlərdən bilavasitə asılıdır. Təlimin «kollektivlə iş» formasında aparılan müzakirələrdə müxtəlif fərziyyələrin meydana çıxması, ilk növbədə, verilən tapşırıqların həllinin mükəmməllik dərəcəsini artırır. Kollektiv müzakirə müxtəsərlik, vaxta qənaət şərtlərini özündə birləşdirir. Belə vəziyyətlərdə şagirdlərdə kollektiv birləşmə modeli formalasır. Nəzərə almaq lazımdır ki, «kollektivlə iş» formasında müxtəlif təlim məqsədlərinə yönəlmış bir sıra metod və texnikaların tətbiqi üçün sosial-pedaqoji şərait yaranır. «Kollektivlə iş» formasında tədqiqatın aparılması üçün hansı metodun lazım olduğunu müəyyən etmək üçün müəllim müasir təlim metodlarının əsas xüsusiyyətlərini diqqətlə nəzərdən keçirməli və dərsdə mövzunun məqsədinə uyğun olaraq metodlar seçməlidir. Metodu seçərkən hər bir şagirdin bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilmə səviyyəsinə, həm də onların şəxsiyyət olaraq sosiallaşmasına (şəxsiyyət tərəfindən ictimai dəyərlərin qazanılması) geniş şərait yaradılmalıdır. Yəni formalasdırmaq və inkişaf etdirmək məqsədi təlimin qarşısında mühüm vəzifə olaraq daim nəzərə alınsa, yeni perspektivli nəticələrin əldə olunması reallığa çevriləcəkdir.

«Kollektivlə iş» formasının əsas üstünlüklərindən biri də şagirdlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətə əsaslanan dinamik işin önə çıxarılmasından ibarətdir. Yəni kollektivin birləşməti dedikdə sadəcə olaraq qarşılıqlı təsir prosesi deyil, şagirdlərlə tədqiqat xarakterli xüsusi təşkil olunmuş idrak fəaliyyəti başa düşülür. Təlimin «kollektivlə iş» formasında tədrisin elə metodlarının tətbiqinə şərait yaradılır ki, həmin metodlar şagirdlərin tədris materialı ilə, eləcə də ətraf aləmin reallıqları və təzahürləri ilə sərbəst iş prosesində tanışlığına və istifadəsinə şərait yaranır. Tətbiq olunan müasir təlim metodları şagirdin nailiyyət səviyyəsinin yüksəldilməsini təmin edən ən mükəmməl vasitələrdəndir. «Kollektivlə iş» forması müəllimin bilavasitə iştirakı ilə

şagirdlərə müxtəlif informasiya mənbələri əsasında və ya bir-biri ilə qarşılıqlı ünsiyyət prosesində yeni bilikləri və həyatı bacarıqları qazandırmışa imkan verən təlim üsullarını və dərsin təşkili formalarını özündə birləşdirən, pedaqoji fəaliyyətin səmərəli tərəflərini həyata keçirən ən mükəmməl təlim formalarındandır.

Fəal təlim metodlarına BİBÖ, layihələrdirmə metodu, karusel, anlayışın müəyyən edilməsi, akvarium metodu, kublaşdırma, ziqzaq, beyin həmləsi, klaster, venn diaqramı, auksion, söz assosiasiyları, diskussiya, ideyalar xalisi, refleksiya və s. metodlar daxildir [Qəhrəmanov A. 2012, Veysova Z.A. 2012]. Bu metodların təsnifatını daha da genişləndirmək olar. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, «kollektivlə iş» formasında həm də qarşılıqlı ünsiyyət vasitələrindən istifadə olunur. Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasında ünsiyyət bilavasitə şagirdin fəallıq dərəcəsində ifadə olunur. Ümumi prizmadan yanaşdıqda isə istər təlim formalarında, istər fəal dərsin mərhələlərində, istərsə də müasir təlim metodlarının tətbiqi şəraitində yeni yanaşma mexanizmlərindən istifadəyə şərait yaranır. Çünkü müasir dərs yeni şəxsiyyət modelinin formalaşmasında optimal vasitəyə çəvrilmişdir. Burada aparıcı amil ünsiyyətdir. Ünsiyyət zamanı biliklərin, mənəvi dəyərlərin, fikirlərin və niyyətlərin mübadiləsi baş verir. Ünsiyyətin məzmunu həm də əhval-ruhiyyəni qaldırmaqdə optimal vasitədir. Ünsiyyətin sosial-psixoloji mahiyyəti şagirdin hissələrinin ifadəsinə və intellektual səviyyəsinə bilavasitə təsir göstərir. Qarşılıqlı münasibətlər şəraitində şagirdlərin mədəni səviyyəsi, onun intellektinin inkişafı və dünyagörüşü meydana çıxır. Məhz müasir dərsin təşkili şagirdin idraki marağını oyatmaq və mövqelərin müdafiəsi üçün ən optimal vasitələri özündə birləşdirir. Şagirdin idraki maraqlarına dayaq olan təlimin bütün mərhələlərində istifadə oluna bilən mühüm vasitələrdən biri kimi qarşılıqlı münasibətlər sistemi çox böyük pedaqoji-psixoloji faydaları ilə şəxsiyyətin sosiallaşmasını müsbət yönündə istiqamətləndirə bilir.

Məlum olduğu kimi, insanın sosiallaşması ictimai keyfiyyətlərin qazanılması və bu

keyfiyyətlərin cəmiyyətə yenidən ineqrasiyası səviyyəsində reallaşır. İnsanın sosiallaşması ilkin olaraq ailədən başlayır, sonradan qohumların, məhəllənin, dostların, tanışların və ümumiyyətlə qarşılışadığı tərəflərin əhatəsində davam edir. Qeyd olunan digər tərəflərin əksəriyyəti fərdi münasibət əsasında qurulsa da, sosiallaşma prosesinin böyük bir hissəsini kollektiv münasibətlər sistemi təşkil edir. Bu baxımdan insan əvvəl fərdi, sonra qrup, daha sonra kollektiv münasibətlər sisteminə ineqrasiya edərək ümumi cəmiyyətdə mövcud münasibətlər sisteminə qoşulma imkanlarını qazanır. Lakin bu mərhələlərin əsas hissəsini kollektiv münasibətlər sistemi təşkil edir. İnsan amilinin qarşılışadığı kollektiv münasibətlər sisteminin ilkin və rəsmi forması sinif kollektividir.

Məktəb mühitinə daxil olduqdan sonra uşağın əhatəsində olduğu kollektiv münasibətlər sisteminin ilkin təzahür forması emosional reaksiyalarda hiss olunur. Həmin reaksiyalar bəzi cərəyanetmə xüsusiyətlərinə görə fərqlənir. Birinci növbədə hiss, iradə və xarakter etibarı ilə uşağın psixologiyasında sosiallaşmanın məzmunu dəyişilir. Uşaq psixologiyasının daxilində motivlərin müəyyən kompleksi uşağın kollektivin sosial-pedaqoji mühitinə uyğunlaşmasına imkan yaradır [Ağayev Ə.Ə. 2005, s.4]. Sinif kollektivinin təsiri altında aşkarla çıxan mühüm cəhətlər sırasında psixi fəaliyyətin adaptasiyasında meyillilik artan tərzdə davam etməyə başlayır. Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasında ictimai dəyərlərin ötürülmə sürəti və həcmi dəyişilir. Motivlərin kompleksi öz elementlərini kollektivin ayrı-ayrı üzvlərindən qazanır. Deməli, həm də uşağın sosiallaşmasında müxtəlifliyin əsası qoyulur. Təbii olaraq bu proseslər şagirdi öz şəxsi fəallığından məhrum etmir. Çünkü şagird özü də sinif kollektivinin bir üzvü kimi sosial statusa malikdir. Lakin şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasına ictimai mühitin birbaşa təsirinin nəticəsi kimi baxılsa, bu proses məqsədə uyğun qiymətləndirilər, yox əgər mühitin sürəti kimi baxılsa, bu dəha məqsədə uyğun sayılar. Çünkü burada şagirdin şəxsi

fəallığı inkar olunmur. Bu prosesin təhlilini dəqiq apardıqda məlum olur ki, şagird şəxsiyyətinin fəallığında sosial «mən» konsepsiyasının doğruluğu, dəqiqliyi üzə çıxır. Yəni şəxsi fəallığın özü ictimai mühitin təsiri altında aşkar olunur. Şagird öz xarakterində islahedici tədbirlər yerinə yetirdikdə davranışını və ünsiyətini mövcud sosial-pedaqoji situasiyaya uyğunlaşdırıa bilir. Əgər proses belə baş verməsə sosiallaşma prosesində uğurlu cəhətlər izah olunmamış qala bilər.

Sinif kollektiv münasibətlər sisteminin ilkin forması olaraq sosiallaşmanın inkişaf qanunuayğunluqlarını müəyyənləşdirən əsas mərhələlərdən biri kimi qəbul olunmalıdır. Şagird şəxsiyyətinin formallaşmasının bu mərhələsi həm onun təlim fəaliyyətinə, həm də onun qarşılaşdığı münasibətlərin məzmununa bila-vasitə təsir edir. Sosiallaşmanın həmin mərhələsində şagirdin psixi inkişafının hərəkətverici qüvvələri öz funksional təsirlərini üzə çıxarı. Alman psixoloqu B.Şternenin təklif etdiyi mexaniki qarşılıqlı təsir və ya iki amil (mühit və irlsiyyət) konvergiyası nəzəriyyəsi bilavasitə ictimai mühitin təsiri altında sosiallaşma faizinin şərtlənməsi problemini ortaya qoyur [Шишов С. 1999, s.42]. Alim təsdiq edir ki, qarşılıqlı münasibətlər sistemində insan psixologiyasının bütün layları hərəkətə gəlir. Münasibətlərin zaman ölçüləri uzandıqca yeni psixi xassələr hasil olur. Bu prosesdə insanın malik olduğu psixoloji keyfiyyətlərlə sosiallaşmanın kombinasiyası yaranır. Ünsiyyət növləri növbələşdikcə yeni psixi keyfiyyətlər aşkar olunur. Deməli, məktəbə daxil olandan sonra uşağın münasibətlər dairəsi genişləndikcə onun psixologiyasının sosial məzmunu yeni forma və standartlar ala bilir.

Sinif kollektivinin təsiri həm də şagirdin düşüncə sferasında buraxılan ictimai səhvlərin aradan qalxması ilə nəticələnir. Şagird müasir dərsin imkanları şəraitində qarşılaşdığı münasibətlər sisteminə qoşulmağa hər dəfə cəhd etdiqdə öz daxili hərəkətverici qüvvələrinin xarakteristikasına müraciət edir, yenidən nəzər yetirir, məntiqi təfəkkürünü hərəkətə gətirir, təhlillər aparır və mükəmməl nəticə hasil edir.

Münasibətlərin məzmunu, bir növ, şagird şəxsiyyətinin tipini müəyyənləşdirməklə yenidən sosial dövriyyə yaradır. Sosial dövriyyə təkrarlandıqca, sürətin intensivlik dərəcəsini artırıqdə özünəməxsus təhlil süzgəci yaradır və mənfi təsəvvürləri islah etməklə nəticələnir. Digər tərəfdən nəzər yetirdikdə görünür ki, sosiallaşma prosesinin daxili ziddiyyətlərinin xarakteristikasının təqdim olunması zəruridir. Çünkü bu tendensiyanın doğruluğu tələb edir ki, müasir dərsdə sosiallaşmada maneələrin həlli perspektivləri həyata keçirilsin; sosiallaşma aktının ibtidai (sadə) formadan ali formaya (mürəkkəb məzmunlu psixi əməliyyatlara) keçid prosesini təmin etsin.

Şagird şəxsiyyətinin fəallıq dərəcəsini onun sosiallaşmasında dərk edilmiş və edilməmiş mürəkkəb motivlər sistemi təşkil edir. Həmin proses cəhətlər vasitəsi ilə, fəalliyətə yenidən təhrik edən daxili tələbatların məcmusu ilə şərtlənir. Sosiallaşmanın uğurluluğu üçün daxili tələbatların subyekt tərəfdən təmin edilməsi prosesi özü də ziddiyyətli prosesdir. Burada şagirdin özünütəsdiq cəhətləri aparıcı faktor kimi hər an sosiallaşmanın məzmununda köklü dəyişikliklər yarada bilir. Müasir təlim forma və metodlarından istifadə zamanı sinif kollektivində yaranan münasibətlər differensiallaşdıqca şəxsi mövqelər formallaşır. Sinif kollektivinin hər bir üzvü fərdi formada özünütəsdiq və özünüreallaşdırma idealında olur. Nəticədə, bəzən şagird qarşı tərəfin mövqeyini qəbul etmir. Bu səbəblərdən ziddiyyətlərin meydana gəlməsi qəçilməz vəziyyətə çatır. Sinif kollektivində konfliktli şəraitin yaranması şagird şəxsiyyətinin sosiallaşma səviyyəsini tənəzzül həddinə çatdırır. Adətən, həmin vəziyyətin bərpa olunması üçün təlim metodlarının imkanlarından geniş və məqsədli istifadə olunmalıdır. Bu prosesi normal səviyyəyə qaldırmaqdan ötrü qarşıdurma vəziyyətində olan iki şagirdə eyni təlim tapşırığını verib, onlar arasında təlim tapşırığının müştərək həlli üçün müvafiq şərait yaratmaq olar. Digər yanaşmada eyni qrupa iki şagirdi daxil etməklə onlar arasında münasibətlərin yaranmasını təmin etmək

mümkündür. Bütün vəziyyətlərdə çıkış yolunun başlanğıcında sinif kollektivinin tərkibində qarşılıqlı münasibətlərin sağlamlaşdırılması məqsədi aparıcıdır.

Sosiallaşma prosesinin müvəffəqiyyətini təmin etmək üçün şagird şəxsiyyətinin inkişaf səviyyəsi ilə onun real təmin olunma mühiti arasında oxşar və fərqli elementləri müşahidə etmək vacibdir. Məsələn, şagird öz sinif yoldaşları ilə ünsiyyət tələbatını təlim tapşırığının həlli prosesində ödəyə bilər. Lakin bu şəraiti müəllim yaratmalıdır ki, şagird müvafiq uyğunluq prinsipləri əsasında lazım olan qrupda müzakirələrdə və disputlarda iştirak etsin. Belə hallarda şagird onun ünsiyyət tələbatını (təlim tapşırığının həllinə kömək prosesi) təmin edən digər şagirdi (sinif və ya məktəb yoldaşı) diskussiyadan sonra, həm də ünsiyyət tələbatını təmin etmiş şəxs kimi hafızasında saxlayır. Sinif kollektivində şagirdin sosial tələbatları daha geniş dairəni əhatə etməsə də, bu tendensiya müvafiq yaş mərhələsi üçün sosiallaşmanın məzmununu kifayət dərəcədə təmin etmiş cəhət sayılır. Şagird üçün əhəmiyyətli olan obyektlər dairəsinin genişlənməsi sosiallaşmanın məhiyyətinin zənginləşməsi ilə nəticələnir. Nəzərə almaq lazımdır ki, sosiallaşmanın tərkib elementləri əks qütbədə yerləşmir. Burada təlim fəaliyyətinin məzmunundan maksimum istifadə etmək vacibdir. Təlim fəaliyyətinin imkanlarının sosial-pedaqoji məzmununun genişliyi sosiallaşmanın tərkibində əks qütbədə parçalanmanı yaratır, əksinə, tamlıq, bütövlük və vəhdət yaradır. Buradan məlum olur ki, sinif kollektivi şagirdin sosiallaşmasını şərtləndirən əsas mərhələ olaraq çıkış edir. Sinifdə mövcud qarşılıqlı münasibətlər şagirdin artan tələbatlarını təmin etməklə sosiallaşmanın mühüm mərhələsinə çevirilir. Burada münasibətlərin səviyyəcə daha yüksək formasının təzahür olunması şagird şəxsiyyətinə dəyərli, ictimai keyfiyyətlər qazandırır. Beləliklə, şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasında nailiyətlərin əldə olunması ilə nəticələnən kollektivdaxili münasibətlər ictimai həyatda şagird fəallığında onun müəyyən icra vasitələrinin

(fəndlərin, üsulların, əməliyyatların, bacarıqların, biliklərin və s.) mənimsənilməsi yolu ilə tamamlanır.

Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasında sinif kollektivinin şərtləndirici vəzifəsi həm də onun fəaliyyət xüsusiyyətlərinin dinamikası haqqında fikirləri doğru hesab etməyə əsas verir. Şagird şəxsiyyətinin strukturunun təşkilində onun xassə və keyfiyyətlərinin inkişafında sosial məzmunun aparıcı olması həqiqətdir. Əgər eyni ictimai mühitdə - sinif kollektivində formalanmış münasibətlər arasında fərqlər mövcuddursa, deməli, sosiallaşmanın ayrı-ayrı istiqamətlər üzrə baş verməsi tendensiyası həqiqətdir. Bu zaman artıq sosiallaşmanın quruluş və fəaliyyətində dəyişikliklər hiss olunur. Şagirdin daxili xüsusiyyətlərindəki fərqlər onlarda eyni ictimai təsirin müxtəlif pedaqoji-psixoloji effektlərini yaradır. Məhz bu həssas məqamı yaranmış ziddiyətlərin birinci səbəbi kimi qeyd etmək vacibdir. Əgər şagirdlərin müxtəlif ailələrdə, müxtəlif tərbiyəvi sistemlərdə böyüməsini nəzərə alsaq, onların sosiallaşmasında yaranan fərqləri təbii proses kimi qəbul etmək olar. Bu baxımdan, yaxın və uzaq coğrafiyalardan, fərqli sosial şəraitlərdən gələn şagirdləri eyni sinifdə, kollektiv formasında birləşdirən məktəb mühiti onların sosiallaşmasını məqbul səviyyədə təmin etmiş olur. Müəllim nəzərə almalıdır ki, sosiallaşmada baş verən tənəzzül, əsasən, şagirdin yaşadığı fərdi inkişaf şəraitində aslidir. Şagirdi əhatə edən makro, mezo və mikro mühit öz sosial təsir gücünü həmişə hiss etdirir. Yəni, ailənin övladları arasında yaş fərqi, sosial-iqtisadi şərait, övladlara qarşı fərqli münasibət (bir halda ilk uşağı, digər halda orta və ya kiçik uşağı çox əzizləmək) və ən əsas məsələlərdən biri kimi, müəllim-şagird və şagird-şagird münasibətlərinin məzmununda diferensial xarakter — bunların hamısı şagird şəxsiyyətində müxtəlif keyfiyyətlərin və xarakterin hasil olmasına sosial-pedaqoji şərait yaradır. Buna görə də, əksər vəziyyətlərdə şagirdin sosiallaşmasında həmin səbəblərdən inflyasiya həddi baş verir. Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasının ictimai cəhətdən

şərtlənən proses olduğunu nəzərə alsaq, burada müəllimlərin məqsədyönlü təsirini ön plana çəkmək daha doğru olardı.

Şagird şəxsiyyətinin sosiallaşmasının kollektiv şərtləri əxlaqi şüurun və mənlik şüurunun formallaşması ilə nəticələnir. Qazanılan ictimai keyfiyyətlər kollektivlə şagird arasında sosial rəbitənin fonunda reallaşır. Deməli, sinif kollektivində sosiallaşma mübadiləsi baş verdikcə tədricən vahid istiqamət seçilir. Nəticədə sinif kollektivinin hər bir üzvü bəyənilən, seçilən və ictimai dəstək qazanan sosiallaşmanın məzmununu əzx edir. Bu tendensiyani nəzərə alaraq müəllim, ilk növbədə, müasir təlim mühitini qurmaqla sinif kollektivində qarşılıqlı münasibətlərin məzmununu ictimai mahiyətdə müşahidə etməyə səy göstərməlidir. Bu istiqamət şagirdlərdə öyrənməyə meyilliliyi artırır və sosiallaşmanın məzmun elementlərini özündə birləşdirir. Sosial pedaqogikanın əsas

istiqamətlərindən birini təşkil edən təlim fəaliyyətində sosiallaşma aktı təkcə bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi ilə məhdudlaşmamalıdır. Bu proses həm də sinif kollektivinin hər bir üzvünün sosiallaşmasını məqbul səviyyədə istiqamətləndirməlidir ki, şagirdlərdə özünütəsdiq və özünüreallaşdırma imkanları formalassın. Çünkü əsas məqsədimiz, hərtərəfli inkişaf etmiş, mükəmməl bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnən, intellektual səviyyəsi yüksək olan və ən əsası qarşılıqlı münasibətlər sisteminə öz daxili potensialından istifadə etməklə inteqrasiya qabiliyyətini artırıb bilən şagirdləri yetişdirməkdir. Müasir dərs məhz həmin məqsədin reallaşmasına istiqamətlənsə, biz cəmiyyətin indiki dinamik tələblərinə cavab verə bilən və bilavasitə sosial-iqtisadi və ictimai-siyasi proseslərdə aktiv iştirak edə bilən müasir şəxsiyyəti yetişdirməyə nail ola bilərik.

Istifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abdulov R. (2005) Məktəbdə sosial pedaqoji işin əsasları. Bakı.
2. Ağayev Ə. (2006) Təlim prosesi: ənənə və müasirlik. Bakı.
3. Ağayev Ə., Rzayeva Y. və b. (2008) Sosial pedaqogika. Bakı.
4. Ağayev Ə.Ə. (2005) Azərbaycan ictimai-pedaqoji fikrində şəxsiyyətin formallaşması problemi. Bakı, Avropa.
5. Əliyev B., Əliyeva K., Cabbarov R. (2014) Pedaqoji psixologiya. Bakı.
6. Əlizadə Ə., Bayramov Ə. (2003) Sosial psixologiya. Bakı.
7. Əlizadə H. (1998) Sosial pedaqogikanın aktual məsələləri. Bakı.
8. Əlizadə H., Mahmudova R. (2013) Sosial pedaqogika. Bakı.
9. Əlizadə H.Ə., Mahmudova R.M. (2013) Sosial pedaqogika. Bakı.
10. İbrahimov F.N., Hüseynzadə R.L. (2013) Pedaqogika. 2 cilddə. Bakı, Mütərcim.
11. İnteqrativ kurrikulum: Mahiyyəti və nümunələr. (2006) Müəllimlər üçün vəsait. Bakı, Adiloğlu.
12. Qəhrəmanov A. (2012) «Ümumi orta təhsil səviyyəsinin yeni fənn kurikulumlarının tətbiqi üzrə» təlim materialı. Bakı.
13. Mehrabov A.O. (2012) Müasir təhsilin metodoloji problemləri. Bakı, Mütərcim.
14. Pedaqogika fənninin kurikulumu. (2014) ADPU. Bakı, Elm və təhsil.
15. Veysova Z.A. (2012) Fəal/interaktiv təlim: müəllimlər üçün vəsait. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi.
16. Zamanova M. (2017) Təhsildə keyfiyyətin sistemli idarə edilməsi. Bakı, Elm və təhsil.
17. Джрафаров С.Н. (2017) Социальные педагогические и психологические возможности образования в формировании системы отношений. Актуальные научные исследования в современном мире. Выпуск 3 (23), Часть 1.
18. Мардахеев Л.В. (2006) Социальная педагогика. Москва, Гардарики.
19. Плоткин М.М. (2003) Социальное воспитание школьников. Москва.
20. Шишов С. (1999) Мониторинг качества образования в школе. Москва.

İbtidai təhsil səviyyəsi üzrə «Həyat bilgisi» kurikulumunun müqayisəli təhlili

Ülviyyə Mikayılova

Müəllif:

Ülviyyə Mikayılova — ADA Universitetinin baş müəllimi, biologiya üzrə fəlsəfə doktoru. Azərbaycan, Bakı. E-mail: umikailova@ada.edu.az

Açar sözlər:

ibtidai təhsil,
Azərbaycan,
TIMSS 2015.

Annotations. «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda milli təhsil sisteminin insan kapitalının inkişaf çağırışlarına adaptasiyasının və ümumi təhsilin keyfiyyət göstəricilərinin Avropa standartlarına çatdırılması, habelə ümumi təhsil pilləsində sosial-iqtisadi inkişafın prioritetlərinə uyğun, təcrübəyə və elmə əsaslanan iqtisadiyyatın yaradılmasına yönəldilmiş kurikulumun inkişafının vacibliyi önə çəkilir. Bu prioritet dövlətin yeni milli kurikulumun təhsildə yüksək göstəricilər nümayiş etdirmiş ölkələrin kurikulumuna uyğun gəlməsini və məktəblilərin ən yüksək beynəlxalq standartlara uyğun nailiyyətlər qazanmasını təmin etmək iradəsinin göstəricisidir. Respublikamızın ümumtəhsil müəssisələrinin ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə təhsil alan şagirdlərinin TIMSS 2011 (*Trends in Mathematics and Science Study*) beynəlxalq qiymətləndirməsində təbiət elmləri üzrə nəticələri ölkələrarası orta baldan aşağı olub. Bu fakt həmin nəticələrin mümkün səbəblərinin aydınlaşdırılmasına müəllif marağının yaranmasına səbəb oldu. Bu məqsədlə «Həyat bilgisi» fənni üzrə milli kurikulumun TIMSS 2015-də yüksək nəticə nümayiş etdirmiş Rusiya Federasiyasının (RF) eyni kurikulum sənədi və TIMSS 2015 kurikulum qiymətləndirmə sənədi ilə müqayisəli təhlili aparılıb. Aparılmış təhlil Azərbaycan kurikulumunun məzmun və koqnitiv domen, eləcə də seçilmiş digər aspektlər baxımından təhlil edilmiş hər iki kurikulum sənədi ilə uyğunluq səviyyəsinin kifayət qədər yüksək olmadığını üzə çıxardı. Bu məqalədə yüksək nəticələr göstərmiş ölkələrin kurikulumunun inkişaf təcrübəsinin öyrənilməsində faydalı ola biləcək təhlillərin ilkin nəticələri təqdim edilir. O cümlədən, bu təhlil milli kurikulumu yüksək beynəlxalq standartlara uyğun səviyyəyə çatdırmaq üçün onun hansı istiqamətdə təkmilləşdirilməli olduğunu göstərməyə də kömək ola bilər.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.06

Məqaləyə istinad: Mikayılova Ü. (2018) *İbtidai təhsil səviyyəsi üzrə «Həyat bilgisi» kurikulumunun müqayisəli təhlili*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 75-88

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 25.06.2018; Qəbul edilib: 12.09.2018

Analysis of comparative study of the «Hayat bilgisi» curriculum for primary school students

Ulviyya Mikayilova

Author:

Ulviyya Mikayilova,
Senior lecturer of ADA
University, PhD on the
biological sciences.
Azerbaijan, Baku.
E-mail:
umikailova@ada.edu.az

Abstract. The State Strategy on development of education in Azerbaijan emphasized a need to adjust the national education system to challenges of human capital development and bring qualitative indicators of general education to European standards. Stating that national curriculum for general education lags behind the modern requirements, the strategy prioritized the importance of developing competence-based curriculum conducive to learning skills, knowledge and priorities of the country's socio-economic development which is aimed to create a knowledge-based economy. This priority indicates the Government's commitment to ensuring that the new National Curriculum compares favorably with the curricula in the highest performing countries, and sets rigorous requirements for pupil attainment which measure up to the highest standards set internationally. The results of Azerbaijani primary school students in Science TIMSS 2011 testings were below TIMSS average score, and that caused the study interest in exploring the reasons for the country students' poor results in science. For this purpose, a comparative analysis of the Azerbaijani primary school science curriculum against the corresponding document of the Russian Federation. This country was selected for comparison guided by the high results of the TIMSS Survey in parts of Science in 2015, as well as because it inherits the same education past. TIMSS 2015 Science Curriculum Assessment Framework was also a part of the comparative analysis. The conducted analysis identifies the level of relevance of Azerbaijani science curriculum to both analysed science curricula through comparison of content and cognitive domains and some science practices across selected curricula. This paper presents initial findings on what can be learned from the analysis of curricula of high-performing countries. In particular, this analysis may tell the Government in devising a new National Curriculum which measures up to the highest international standards.

Keywords:

primary school,
Azerbaijan,
TIMSS 2015.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.06

To cite this article: Mikayilova U. (2018) *Analysis of comparative study of the «Hayat bilgisi» curriculum for primary school students*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 75–88

Article history

Received: 25.06.2018; Accepted: 12.09.2018

Giriş

Araşdırmanın məqsədi TIMSS 2011 beynəlxalq qiymətləndirməsində ibtidai siniflərdə təhsil alan azərbaycanlı şagirdlərin nəticələrinə təsir göstərə bilən mümkün amillərin ortaya çıxarılmasıdır. Təhsildə keyfiyyətli nəticələr əldə edə bilən (YUNESKO, 2014) bir amil kimi kurikulumun getdikcə daha geniş tətbiq olunmasını nəzərə alaraq ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə üç kurikulumun müqayisəli təhlili aparılmışdır:

1. Azərbaycan Respublikasında «Həyat bilgisi» fənni üzrə;
2. Rusiya Federasiyasında «Ətraf mühit» fənni üzrə;
3. TIMSS 2015 «Təbiət elmləri»¹ üzrə kurikulumu qiymətləndirmə çərçivəsi.

Təhlil üçün birinci kurikulum sənədinin seçilməsində məqsəd məlumdur. İkinci sənəd Rusiya Federasiyasının ümumtəhsil məktəblərinin 4-cü sınıf şagirdləri Sinqapur, Koreya və Yaponiya [TIMSS 2015] ilə birgə ən yaxşı 4 yerdən birinə layiq görüldüyü və RF-in yaxın keçmişdə bizimlə eyni təhsil mühitində olduğu üçün seçilmişdir. Üçüncü sənəd TIMSS 2015 çərçivəsində qiymətləndirilən «Təbiət elmləri» üzrə əsas məzmunlu və koqnitiv domenləri özündə cəmləşdirdiyi üçün araştırma məqsədi ilə seçilmişdir.

Bu məqalə aparılan müqayisəli analizin ilkin nəticələrini əhatə edir. Araşdırmanın faydalı və müasir xarakter daşımاسına aşağıdakı dörd əsas səbəb göstərilə bilər:

1. «Şagirdlərin nəticələrinin qiymətləndirilməsi üzrə beynəlxalq araşdırmlar təhsil siyasətinə yönələn göstəricilərin nümayiş etdirilməsi üçün konseptual və metodoloji çərçivələrə uyğunlaşdırılırlaraq aparılır. Ölkələr üzrə orta göstəricilərin nisbi vəziyyəti ictimaiyyətin əsas diqqətini cəlb edir» [Euridyce, 2011]. Azərbaycan TIMSS 2011-də iştirak edərək «Təbiət elmləri» üzrə 438 bal toplamaqla qiymətləndirmə nəticəsində aşağı nəticələr əldə edən ölkələr sırasına daxil oldu. TIMSS 2011-də 500 bal orta nəticəli səviyyə olaraq qəbul edilmişdi [Scale Center Point].

Müqayisə üçün bu araşdırımda «Təbiət elmləri» üzrə aparıcı ölkə sayılan Koreya 587 balla qiymətləndirildi. Yalnız bir neçə ölkə: Səudiyyə Ərəbistanı, Birləşmiş Ərəb Əmirlikləri, Ermənistan, Qətər, Oman, Küveyt, Tunis, Mərakeş və Yəmən Respublikası bizim ölkədən daha aşağı qiymət almışdı [TIMSS, 2011]. Lakin bütün nəticələri təhlil edəndə görünür ki, 2011-ci ildə bizim ölkədən yüksək nəticələr gözləmək doğru olmazdı. Çünkü ölkəmizdə ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə milli kurikulumun tətbiqinə 2008-ci ildən başlanıb. Ona görə də TIMSS araşdırımları aparılanda kurikulum sistemi ilə təhsil alan şagirdlərimiz hələ 4-cü sinfi bitirməmişdilər. Azərbaycan TIMSS 2015-də iştirak etməsə də, TIMSS 2019-da iştirakı nəzərdə tutulmuşdur.

2. İkinci səbəb bilavasitə «Təbiət elmləri» fənninin vacibliyidir. TIMSS araşdırımlarının əsas nəticələrindən biri odur ki, şagirdlər məktəbdə «Təbiət elmləri»nin tədrisinə nə qədər tez başlasa, bu fənn üzrə nəticələr bir o qədər yüksək olacaqdır [TIMSS, 2015]. «Təbiət elmləri»nin öyrənilməsi cəmiyyətdə savadlı kadr kimi yetişmək və onun inkişafına töhfə vermək məqsədinə xidmət etdiyi üçün vacib xarakter daşıyır. Bu səbəbdən həmin

¹ Burada «Təbiət elmləri» və «Kurikulum» terminlərinin istifadəsi məsələsinə aydınlıq götirmək lazımdır. Öncə qeyd etmək lazımdır ki, bütün ölkələrdə «kurikulum» termini istifadə edilmir. Məsələn, Rusiya Federasiyasında ibtidai təhsil səviyyəsində fənlərin tədrisi ibtidai təhsilin (1-4) Federal Dövlət Təhsil Standartı tərəfindən tənzimlənir. Beynəlxalq araştırma olan TIMSS 2015-də kurikulum əvəzinə kurikulumun qiymətləndirmə çərçivəsi terminindən istifadə olunur. Lakin şərti olaraq, bu məqalədə hər üç sənəd kurikulum adlandırılır. «Təbiət elmləri» fənni termininə gəldikdə, nə Azərbaycanda, nə Rusiyada «Təbiət elmləri» fənni vardır və bu fənn müxtəlif ölkələrdə fərqli adlanır. Misal üçün, Azərbaycanda bu «Həyat bilgisi», Rusiya Federasiyasında isə «Ətraf mühit» fənnidir. Ona görə, bu məqalədə hər iki təhlil olunan sənəd şərti olaraq «Təbiət elmləri» fənninə aid olan kurikulum kimi adlandırılır.

fənn bütün dünyada tədris olunur [YUNESKO, 2014].

Üçüncü səbəb bizim milli kurikuluma beş ildən bir yenidən baxılması məsələsidir. TIMSS şagirdlərə hansı təhsil imkanlarının təqdim edilməsinə görə məsul olan konsepsiya kimi kurikulumu istifadə edir? [TIMSS 2015]. TIMSS 2015-in əsas nəticələrinə görə «kurikulumlar inkişaf edir. Ölkələr ciddi enerji və digər resurslarını «Təbiət elmləri» üzrə milli kurikulumların yenilənməsinə yönəldirlər. Hər araşdırma, ən azı ölkələrin yarısı kurikulumların yenilənməsi üzrə hesabat verir. «TIMSS-in keçirilməsinin 20 ili ərzində taxminən bütün ölkələr qismən, eləcə də tam yenilənmə məqsədi ilə müntəzəm kurikulum islahatları keçirir» [TIMSS, 2015, səh.2]. Kurikulumların davamlı və müntəzəm yenilənmə prosesi istər beynəlxalq, istərsə də milli səviyyədə inkişafının nəticəsində baş verən dəyişikliklərin təmin edilməsinə yönəlmüşdür [YUNESKO, 2014]. «Həyat bilgisi» fənni üzrə bizim milli kurikulum 2013-cü ildə təsdiq olunub. Aparılmış araşdırma «Həyat bilgisi» milli kurikulumunda mümkün dəyişikliklərin məlumatlandırılmasına öz töhfəsini verə bilər.

4. «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda rəqabətönlü milli insan kapitalının inkişafının vacibliyi aydın bəyan edilir: «....prioritet istiqamət... ölkədə insan kapitalının inkişafı, fərdin müasir bilik və bacarıqlara yiyələnməsinin təmin edilməsidir. ... İnsan kapitalının inkişafı ... ölkənin təhsil sisteminin başlıca vəzifəsini təşkil edir. ... Azərbaycan Respublikasında təhsil sisteminin insan kapitalının inkişafı çağırışlarına cavab verməsi istiqamətində yeni addımların atılmasına və ümumi təhsilin keyfiyyət göstəricilərinin Avropa standartlarına uyğunlaşdırılmasına ehtiyac vardır» [<https://president.az/2013>].

YUNESKO-ya əsasən, «milli səviyyədə elm sahəsində savadlı vətəndaşlar, tibbi, yaşayış və nəqliyyat şərtlərinin təkmilləşdirilməsi, eləcə də ölkənin iqtisadi rifahının təminini və ətraf mühitin qorunması məsələlərinin idarə edilməsi fundamental şərtidir».

Məqsəd

Tədqiqatın məqsədi aşağıdakı suala cavab tapmaqdır: İbtidai təhsil səviyyəsində «Həyat bilgisi» fənni üzrə milli kurikulum TIMSS 2015 kurikulum qiyamətləndirmə çərçivəsinə, eləcə də ibtidai təhsil səviyyəsində elmdə yüksək nəticələr nümayiş etdirmiş ölkə kimi Rusiya Federasiyasının «Ətraf mühit» kurikulumuna nə dərəcədə uyğun gəlir?

«Uyğun», ya da «relevant kurikulum» termini YUNESKO tərəfindən «təhsilin istənilən səviyyəsi üçün keyfiyyətli təhsilin təmini məqsədi ilə ilkin şərt kimi» istifadə edilmişdir: «Bir çox hökumətlər öz milli kurikulumlarında açıq şəkildə qeyd edirlər ki, kurikulumlar yetərli biliklər, həyatı önəm daşıyan bacarıqlar və praktik bacarıqları təmin edərək digər təhsil səviyyələrində təhsilin davam etməsi və ya əmək bazarına daxil olmaq imkanının yaranması məqsədi ilə relevant olmalıdır» [YUNESKO, 2014].

YUNESKO-nun bu sənədində qeyd olunur ki, «uyğun və ya relevant kurikulumun necə olması barəsində fikirlər fərqli ola bilər» [YUNESKO, 2014]. Aparılan araşdırma kontekstində «uyğun (relevant) kurikulum, təbiət elmləri üzrə yüksək nəticələrin nümayishi üçün imkanlar təqdim edən kurikulum olaraq təyin edilir». Bunu nəzərə alsaq, araşdırmanın suali aşağıdakı kimi dəyişdirilə bilər: İbtidai təhsil səviyyəsi üçün «Həyat bilgisi» milli kurikulumu təbiət elmləri sahəsində keyfiyyətli təhsilin verilməsi məqsədi ilə hansı imkanlara malikdir (və ya nə dərəcədə uyğundur, relevantdır)?

Kurikulum sənədlərinin təhlili üzrə nisbətən kiçik həcmində araşdırma aparılmışdır. Analiz üçün sənədlər ölkələrin təhsil nazirliklərinin rəsmi saytlarından, eləcə də təhsil sahəsində nəticələrin qiyamətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasiyanın saytından² (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Təhsil sahəsində nəticələrin

² <https://www.iea.nl>

qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasiya (IEA) götürülmüşdür. IEA-ya əsasən TIMSS kurikulumu modeli üç aspektə malikdir: *rəsmi kurikulum* (təhsil siyasetinin tələb etdiyi), *tətbiq edilən kurikulum* (siniflərdə müəllimlər tərəfindən tətbiq olunan) və *nail olunan* (şagirdlər tərəfindən əldə edilən) *kurikulum*. Rəsmi kurikulum dövlət təhsil siyasetində və rəsmi sənədlərdə göstərilənlərə uyğun təhsil almağı nəzərdə tutur. Eyni zamanda bu, rəsmi kurikulumla təhsilin təmini məqsədi ilə təhsil sisteminin necə təşkil olunması deməkdir [TIMSS 2015]. Verilən araşdırımada müqayisəli təhlilin aparılması məqsədi ilə sadəcə rəsmi kurikulum sənədləri istifadə olunmuşdur.

Kurikulum sənədlərinin təhlili iki əsas yanaşma ilə aparılmışdır:

- 1) sənədlərin məzmununun deduktiv təhlili;
- 2) kurikulumların analizinin ölçü vasitəsi kimi qəbul edilən Blum taksonomiyası.

Kurikulum sənədləri aşağıdakı üç əsas ölçü üzrə təhlil edilmişdir:

- 1) fənnin vacibliyi və fənn tədrisinin məqsədləri;
- 2) fənnin tədrisinə ayrılan zaman;
- 3) fənn üzrə kurikulum çərçivəsində inkişaf etdirilən koqnitiv bacarıqların yüksək səviyyəli düşüncə bacarıqlarına uyğunluq səviyyəsi və Blum taksonomiyasına uyğunluq səviyyəsi.

Məhdudiyyətlər

Mümkün məhdudiyyətlər arasında aşağıdakılardan sadalana bilər:

Məzmunun təhlilinin ancaq sənədlərdən istifadə olunaraq aparıldığını nəzərə alsaq, müəllif təhlil olunan sənədlərin dilini, sənədlərin müəlliflərindən fərqli anlaya bilər.

Araşdırmanın digər məhdudiyyəti milli təhsil siyaseti ilə bağlıdır. Məsələn, nə Azərbaycanda, nə də Rusiya Federasiyasında ibtidai təhsildə «Təbiət elmləri» adında fənn vardır. Halbuki bu bir termin kimi beynəlxalq miqyasda geniş istifadə olunur. Bütün Avropa ölkələrində «Təbiət elmləri» fənni, ibtidai təhsil ərzində ümumi vahid integrativ fənn kimi tədris olunmaqdadır [Eurydice, 2011].

Ona görə də, hər iki analiz edilən sənəd şərti olaraq «Təbiət elmləri» fənni üzrə kurikulum adlandırılmışdır.

İbtidai təhsil səviyyəsində təbiət elmlərinin tədrisinin vacibliyi

YUNESKO-ya əsasən təbiət elmlərinə dair savad vətəndaşların məhsuldar həyatına, onlar tərəfindən informativ qərar verilməsinə və problemlərin həlli istiqamətində bacarıqların istifadəsinə dəstək ola bilər [YUNESKO, 2014].

Bir çox ölkələr «Təbiət elmləri» fənninin tədrisini insan kapitalının inkişafı üçün vacib amil kimi dəstəkləyirlər. TIMSS 2015 araşdırması bu tendensiyaları aşkar etmişdir: 1) «Təbiət elmləri» fənni üzrə ölkə nailiyətlərinin artımı; 2) «Təbiət elmləri» fənninin tədrisində gözləntilərin artımı; bu da öz növbəsində şagirdlərin daha yüksək nəticələr nümayiş etdirmələri gözləntilərinə gətirib çıxarır; 3) «Təbiət elmləri» fənni üzrə kurikulumun davamlı təkamülü: qismən edilən dəyişikliklərdən kurikulumun tam dəyişməsinə qədər. Belə davamlı kurikulum dəyişiklikləri fənn məzmununun çətinliyinin yüksəldilməsi istiqamətində aparılır. Avropa ölkələrində «Təbiət elmləri»nin tədrisi üzrə Eurydice araşdırmasına görə, 2005-2011 illərdə «Avropa ölkələrinin yarısından çoxunda kurikulumların ümumi islahatları aparılmışdır... Təbii ki, bu islahatlar həmçinin «Təbiət elmləri» üzrə kurikulumlara da təsir etmişdir. «*Bu islahatlarda əsas innovasiya mövcud Avropa kompetensiyalarına uyğunlaşma arzusu idi*» [Eurydice, 2011].

«Təbiət elmləri» fənninin tədrisi Avropa İttifaqında başladılan «Təhsil və Treninq 2020» prosesində prioritet istiqamətlərdən biridir. Təbiət elmlərinə yiyələnməyin vacibliyini əsas götürərək, Eurydice 2011 araşdırması [Eurydice, 2011] önə çıxardı ki, «elmin baza anlayışı hər bir Avropa vətəndaşı üçün vacib bacarıq kimi görünür». «Təbiət elmləri» üzrə baza bilikləri sahəsində az nəticələrdən razı qalmama, beynəlxalq araşdırılarda qeyd edildiyi kimi, Avropa məktəblərində «Təbiət elmləri»

fənninin tədrisinin müasirləşməsinə, eləcə də 2009-cu ildə ümumavropa «etalon» məqsədinin qəbul olunmasına gətirib çıxardı. Həmin sənəddə deyilir: «2020-ci ildə oxumaqda, riyaziyyat və təbiət elmlərində yetərsiz sayılan 15 yaşlı şagirdlərin payı 15%-dən aşağı olmalıdır» [Eurydice, 2011].

Hazırda şagirdlərin «Təbiət elmləri» üzrə nəticələri iki beynəlxalq araşdırma ilə qiymətləndirilir: TIMSS və PISA. İbtidai təhsilə aid verilən araşdırında analiz məqsədi ilə 4-cü sinif səviyyəsində təbiət elmləri üzrə nəticələri ölçən TIMSS beynəlxalq qiymətləndirməsinin sənədləri təhlil olunmuşdur. Bütövlükdə, TIMSS-in məqsədi «şagirdlərin bilikləri»nin qiymətləndirilməsidir. Bu qiymətləndirmənin araşdırılmasında baxış tərzi isə məhz kurikulumdur. «Təbiət elmləri» üzrə qiymətləndirmə kurikulum çərçivəsi TIMSS 2015-in iki ölçüsünə əsaslanır: məzmun ölçüsü və koqnitiv ölçü [TIMSS, 2015]. 4-cü sinifdəki məzmun özündə üç sahəni cəmləşdirir: həyat haqqında elm, fizika elmi və yer kürəsi haqqında elm. Bu araşdırma təhsil sahəsində olduqca vacib xarakter daşıyır. Belə ki, 1960-ci illərdən ölkələrin nəticələrinin ümumi vəziyyəti milli təhsil siyasetlərinə mühüm təsir göstərməkdə idi, bununla da yüksək göstəricilər əldə edən ölkələrdə təhsil siyasetinin mənimsənilməsi prosesi daha da sürətlənirdi [Steiner-Khamisi, 2003; Takayama, 2008].

Bu araşdırında ibtidai siniflərdə «Təbiət elmləri»nin tədrisinə münasibətdə Rusiya Federasiyasının təhsil siyasetinin öyrənilməsi qarşıya məqsəd qoyulmuş və TIMSS 2015 araşdırmasında bu ölkənin yüksək göstəricilərinin nümayişi üçün vacib olan kurikulumun əsas aspektlərini uyğunlaşdırmağa cəhd göstərilmişdir.

Əsas nəticələr

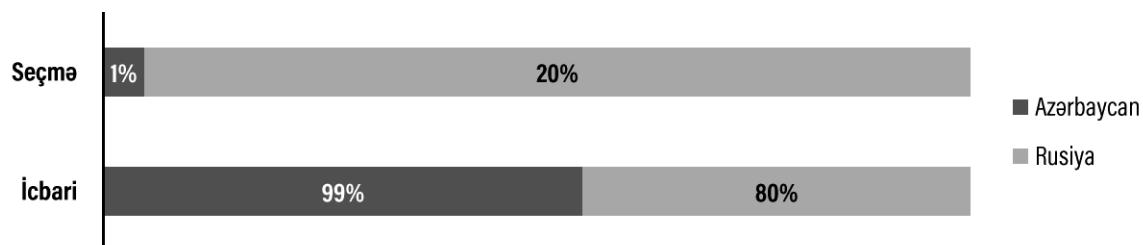
Bütün Avropa ölkələrində «Təbiət elmləri»nin tədrisi uşaqlarda ətraf dünyaya maraq doğurması istiqamətində inkişafaya yol açan bütöv və ümumi integrativ fənn kimi

tədris edilir. Bu da öz növbəsində, onları dünya haqqında baza bilikləri ilə təmin edir, ətraf dünyani araşdırma bacarıqlarının inkişafına yol açır. Həmçinin, uşaqları gələcəkdə digər təhsil səviyyələrində daha dərin araşdırma aparmağa hazırlayır. Bütövlükdə, «Təbiət elmləri» üzrə integrativ kurikulum, sadəcə «Təbiət elmləri», ya da bəzi ölkələrdə dünyaya aid, ətraf mühit və texnologiyaya uyğun ad daşımaqdadır [Eurydice, 2011].

«Təbiət elmləri»nin tədrisinə integrativ yanaşma bir neçə arqumentə əsaslanır: real həyatda bilik və təcrübə ayrı fənlərə bölünmür [Czerniak, 2007; cited in Eurydice, 2011]; fənnin müasir sərhədləri bugünkü ehtiyacları əks etdirmir. Elmi araşdırmanın özü getdikcə integrativ xarakter alır və bir-biri ilə bağlıdır [James et al., 1997; Atkin, 1998; cited in Eurydice, 2011]; holistik (bütöv və hərtərəfli) yanaşma və müxtəlif fənlər arasında əlaqələrin qurulmasının istifadəsi ilə elmin tədrisi, düşüncə və biliyin yeni metodlarına aparan proses kimi nəzərdən keçirilir [Riquarts and Hansen, 1998]. Bu da öz növbəsində müxtəlif bacarıqları birləşdirir, tənqidi düşüncəni inkişaf etdirir, [Ballstaedt, 1995] dünyanın «böyük şəkli»nin rəsmini çəkərək daha dərin anlayış sahibi edir [Czerniak, 2007] və belə fikir var ki, integrativ tədris müəllimləri, eləcə də şagirdləri daha çox motivasiya edir [St. Clair & Hough, 1992] [all cited in Eurydice, 2011].

«Həyat bilgisi» fənninin təbiət elmlərinə dair bilik və bacarıqların integrativ və fənlərarası əlaqələrini quran bir fənn kimi tədrisi baxımından Azərbaycan ümumavropa tendensiyasına riayət edir: «*Həyat bilgisi* fənni fərdin özünü *bioloji, psixoloji, sosial və mənəvi tərəfləri* ilə bütöv bir varlıq kimi dərk etməsi və reallaşdırması üçün lazımlı bilik, bacarıq və dəyərlər formalasdırmağa və təkmilləşdirməyə kömək edən integrativ fəndir» [Ministry of Education of AR, 2014]. Həm Azərbaycanda, həm də Rusiyada təhlil edilmişə kurikulumlar integrativ və fənlərarası əlaqələrin yaradılmasına xidmət edir. «Həyat bilgisi» fənni üzrə milli kurikulum «*Həyat bilgisi* konkret bir elmin əsaslarını öyrətmir»

Diagram 1. «Təbiət elmləri» fənninin məzmununun Azərbaycan və Rusiyadakı analogi fənlərin məzmunu ilə müqayisəsi



tezisini irəli sürür. Bu fənn ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan təbiət və sosial fənn sahələrinə aid müəyyən elementləri əhatə edir» [AR Təhsil Nazirliyi, 2014]. Rusiyadakı analogi kurikulum isə bu fənnin təbiət elmlərinin, sosial elmlərin, habelə insan, təbiət və cəmiyyət haqqında tarixi biliklərin integrasiyasını özündə ehtiva edir.

Rusiyada ibtidai təhsildə «Təbiət elmləri»nin öyrənilməsi sosial araşdırılara integrasiya olunan «Ətraf mühit» adlanan fənn vəsítəsilə həyata keçirilir; fənnin məzmununun təxminən 70%-i təbiət elmlərindən ibarətdir [TIMSS 2015, Encyclopedia, 2015]. Bu fənn üzrə Rusiya kurikulumu üç məzmundan ibarət komponentə ayrılır (yaxud Rusiya sənədində deyildiyi kimi bloka): «İnsan və Təbiət», «Təhlükəsiz həyat qaydaları», «İnsan və Cəmiyyət».

«Həyat bilgisi» Azərbaycan kurikulumu isə dördməzmunlu komponentdən ibarətdir: «Təbiət və biz», «Fərd və cəmiyyət», «Mənəviyyat», «Sağlamlıq və təhlükəsizlik».

Avropa ölkələrinin əksəriyyəti tədris olunmasının lazım olduğunu konkretləşdirən detallı milli kurikulum çərçivəsinə sahibdirlər. Lakin bəzi ölkələr öz kurikulumlarına «milli komponent» daxil ediblər. Strukturlaşdırılmış kurikulum çərçivəsində bu komponent ona əlavəlik və lazımı yerli biliyin tədrisi, yerli səviyyədə ehtiyac duyulan bacarıqların inkişafı məqsədi ilə uyğunlaşdırma imkanı verir [Eurydice, 2011].

Rusiyada «Ətraf mühit» üzrə kurikulum iki hissədən ibarətdir: 1) kurikulum məzmununun vacib hissəsini (80%) təşkil edən; 2) məktəblər tərəfindən təyin edilən ümumi

kurikulum məzmununun qalan 20%-i [The Surrounding World, 2011].

Azərbaycanda «Həyat bilgisi» kurikulumunun özü «yerli məzmun» haqqında heç bir məlumat vermir, ancaq müəllimlər üçün «Təbiət elmləri» fənni üzrə dərslik, müəllim üçün iki dərsin məzmunu üzrə seçim haqqı verməkdədir [Ministry of Education of AR, 2009]. (Diagram 1).

İbtidai siniflərdə «Təbiət elmləri» fənni üzrə kurikulumun məqsədləri

Avropa ölkələrinin təhsil siyasəti üzrə sənədlərə baxış göstərir ki, «Təbiət elmləri» bilik və bacarıqların tədrisinin məqsədi, sosial məsuliyyət və tənqidi düşüncə bacarıqlarını inkişaf etdirərək onların əlaqəsini anlayan [Eurydice, 2011] məsuliyyətli vətəndaş kimi inkişaf edən şagirdlərin yetişdirilməsidir. Harlen elmi savadın «təbiət, ... elmi proseslər, elmi ideyaların geniş dairəsi ilə rahat və kompetensiyali olması» bacarığı kimi elmi savadı təyin edərək elmi savad və təhsilin davametmə bacarığının inkişafı kimi «Təbiət elmləri» fənninin keyfiyyətli tədrisinin (elmi təhsil) məqsədlərini təyin etmişdir [Harlen 2009, səh. 34, Eurydice, 2011 sitat]. Elmi arqument gətirmə bacarığının inkişafı «Həmkarlarla müəyyən fikrin əsaslandırılması» bacarığı kimi təyin edilir. «Elmi arqument gətirmə bacarığı ... ideyaların öyrənilməsi, işlənilməsi və yayılması üçün ideal sayılır» [Michaels, Shouse and Schweingruber 2008], eləcə də sinifdə elmin tədrisinin bir hissəsi kimi istifadə edilməlidir [Eurydice, 2011].

«Həyat bilgisi» kurikulumu müxtəlif həyatı bacarıqlar sisteminin vacibliyini qeyd edir: «Ən müxtəlif qabiliyyətləri özündə əks etdirən həyatı bacarıqlar mükəmməl bir sistemin tərkib hissələri olmalıdır... «Həyat bilgisi» fənni fərdin özünü bioloji, psixoloji, sosial və mənəvi tərəfləri ilə bütöv bir varlıq kimi dərk etməsi və reallaşdırması üçün lazım olan bilik, bacarıq və dəyərlər formalasdırmağa və təkmilləşdirməyə kömək edən integrativ fəndir». [MoE, 2014]. Milli kurikulumun «Mən» konsepsiyasını «dünyadan» ayıraq nəzərdən keçirdiyini təxmin etmək olar. Bununla daha çox fərdi bacarıqların inkişafına yönəlmək, yəni

inanchı Rusiya vətəndaşının inkişafı məqsədi qoyulmuşdur. Bunu aşağıdakı sözlərlə konkretləşdirmək olar: dünyada öz yerini bilən, ona qayğı ilə yanaşan və hörmət edən, eləcə də dünyani bütün olaraq anlayan «Mən».

Təbiət elmləri üzrə TIMSS kurikulum qiymətləndirmə çərçivəsi dünya və özləri haqqında əsaslandırılmış, informativ qərarlar qəbul etməyi bacaran vətəndaş sayılan şagirdlərin yetişdirilməsinə önəm verir.

Yuxarıda verilən analizə əsaslanaraq, «Mən» və «Dünya» arasında müxtəlif əlaqələri göstərən üç analizdən keçən sənədi kontinuum kimi təqdim etmək mümkündür:

«Mən» və Dünya		
Azərbaycan	Rusiya Federasiyası	TIMSS 2015
«Mən» – dünyada öz yerini tapmalı, özünü ifadə etməli	«Mən» – bu dünyada yaşayan; «Mən» – Rusiya vətəndaşı kimi	«Mən» – dünya vətəndaşı kimi; «Mən» – özüm və dünya haqqında qərarlar qəbul edən

bacarıqyönlü və öz yerini dünyada tapa bilməsi məqsədi ilə bacarıqlara malik olan şəxsiyyətin inkişafı qarşıya məqsəd qoyulmuşdur. Bu məqsədlər diqqətə alınarkən bizim «Həyat bilgisi» milli kurikulumunun həyatı bacarıqlar üzrə kurikuluma daha yaxın olduğu ortaya çıxır. Belə fikir yarana bilər ki, bizim kurikulumda «Mən», əslində, «kiçik mən» olaraq ortaya çıxır. Məsələn, «cəmiyyətdə baş verən hadisələri öz yaş səviyyəsinə uyğun şərh edir», yaxud «Suyun təbiətdə dövranını sadə şəkildə təsvir edir» və ya «Məktəbin daxili nizam-intizam qaydalarının mahiyyətini sadə formada izah edir» və s. bacarıqlara malik olması kimi.

«Həyat bilgisi» kurikulumu kimi şəxsiyyətönlü olan «Ətraf mühit» (Rusiya) kurikulumunda dünyada aktiv rol oynaması üçün motivasiya olunan şəxsiyyətin inkişafı; təbiət və digər insanlarla əlaqəsində şəxsi təcrübənin analizi əsasında qurulan inkişaf etmiş dünyanın rəsmi; müxtəlif mədəniyyətli və müxtəlif

«Təbiət elmləri»nin tədrisinə ayrılan vaxt

Araşdırımlar göstərir ki, «Təbiət elmləri»nin tədrisi metodikası, eyni zamanda tədrisinə və öyrənilməsinə ayrılan zaman, bu fənn üzrə şagirdlərin göstəricilərinə əhəmiyyətli şəkildə təsir etməkdədir [OECD, 2011a]. «Təbiət elmləri»nin tədrisi üzrə Avropa ölkələrində olan praktika onun öyrənilməsinə ayrılan vaxtin təyin olunması nöqtəyi-nəzərdən analiz edilmişdir. Əksər Avropa ölkələrində «Təbiət elmləri» integrativ fənni 6-8 il ərzində tədris olunmaqdadır [Eurydice, 2011]. Azərbaycan və Rusiya təhsil sistemlərində isə müvafiq fənlər «1-ci sinifdən 4-cü sinif qədər tədris olunur. TIMSS 2015 analizinin əsas nəticələrinə uyğun olaraq, orta hesabla, qiymətləndirmədə iştirak edən 4-cü sinif şagirdləri ildə bu fənn üzrə 69 saat təhsil almaqdadırlar. «Təbiət elmləri»nə ayrılan tədrisin ümumi davamiyəti

Diagram 2. İbtidai siniflərdə «Təbiət elmləri»nin tədrisinə ayrılan saatların orta miqdəri

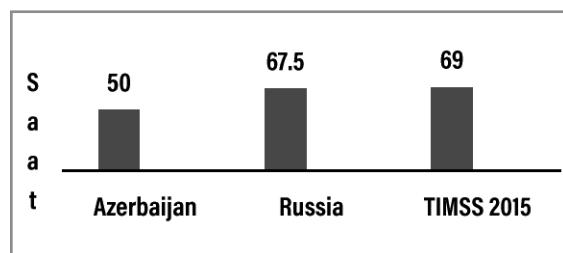


Diagram 3. İbtidai siniflərdə «Təbiət elmləri»nin tədrisinə ayrılan tam vaxt *

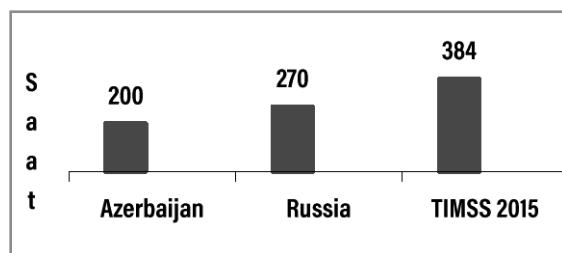
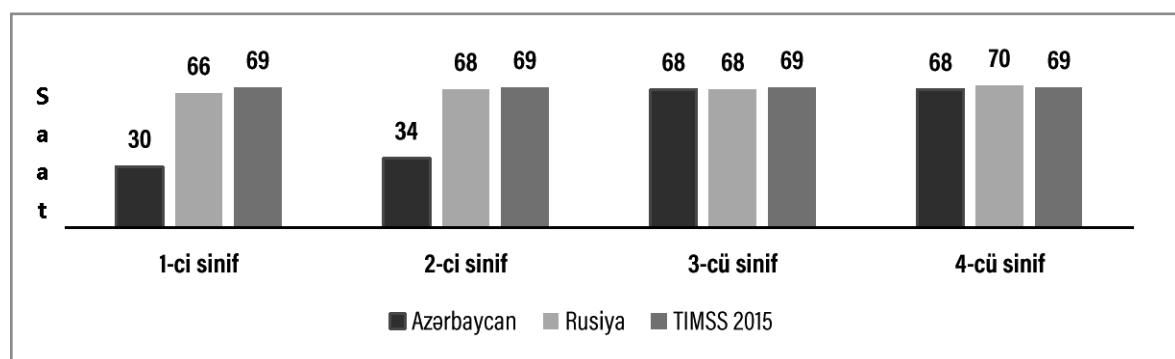


Diagram 4. İbtidai siniflər üzrə «Təbiət elmləri» fənninin öyrənilməsinə ayrılan tam müddət



1995-dən 2015-ci ilə qədər əksər iştirakçı ölkələrdə orta hesabla stabildir [TIMSS 2015].

Rusiya Federasiyasında şagirdlərə 4 il ərzində «Ətraf mühit» fənninin öyrənilməsinə 272 saat ayrıılır, bu da həftədə 2 saat dərs deməkdir [The Surrounding World, 2011]. Bunun siniflər üzrə bölgüsünü aparsaq, 4-cü sinifdə fənnin tədrisinə 70 saat, 3-cü sinifdə 68 saat, 2-ci sinifdə 68 saat, 1-ci sinifdə isə 66 saat düşür [The Surrounding World, 2011].

Azərbaycanda ibtidai təhsil səviyyəsində «Həyat bilgisi»nin tədrisinə 206 saat ayrıılır. 1-ci və 2-ci sinif şagirdləri ildə 35 saat ərzində bu fənn üzrə təhsil alırlar. Bu da həftədə 1 dəfə edir, halbuki, 3-cü və 4-cü sinif şagirdləri bu fənni ildə 68 saat, həftədə 2 saat keçirlər.³

Kurikulum məzmun domenləri

TIMSS 2015-dən fərqli olaraq Azərbaycanda və Rusiyada təhlil olunan kurikulumlar özündə

sosial və təbiət elmlərinə aid məzmunları cəmləşdirir, lakin onların məzmun payı faiz nisbətində fərqlənməkdədir. Rusyanın ibtidai təhsil sistemində tətbiq olunan «Ətraf mühit» kurikulumunda 150 saat «İnsan və təbiət», 12 saat «Təhlükəsiz həyat», 108 saat isə «İnsan və cəmiyyət» komponentinin öyrənilməsinə ayrılmışdır.

TIMSS 2015-də dördüncü sinif üçün qiymətləndirmə çərçivəsində «Təbiət elmləri»nin

³ Bilmək lazımdır ki, kurikulum mətni, bilavasitə fənn üzrə tədris yükü haqqında xəbər vermir, bu informasiya müvafiq fənn üzrə ibtidai təhsil üçün dərsliklərdən alınmışdır.

* TIMSS 2015 kurikulum qiymətləndirmə çərçivəsi ibtidai təhsil səviyyəsində «Təbiət elmləri» fənninin tədrisinə ayrılan vaxt haqqında məlumat vermir, buna görə, bu diaqramda verilənlər 4 il ərzində fənnin tədrisində illik orta dərs yükü müəllif ekstropolyasiyasıdır.

Diagram 5. Rusiyada «Ətraf mühit» fənni üzrə kurikulumun məzmun komponentləri

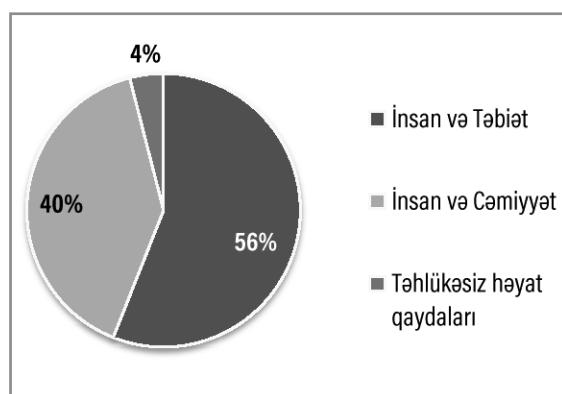


Diagram 6. Azərbaycanda «Həyat bilgisi» fənni üzrə kurikulumun məzmun komponentləri

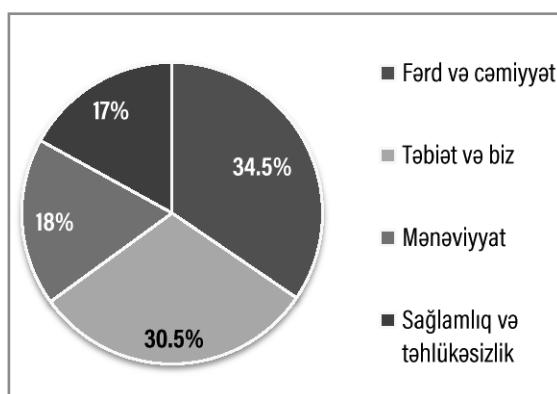


Diagram 7. TIMSS 2015 qiymətləndirmə çərçivəsində məzmun komponentləri

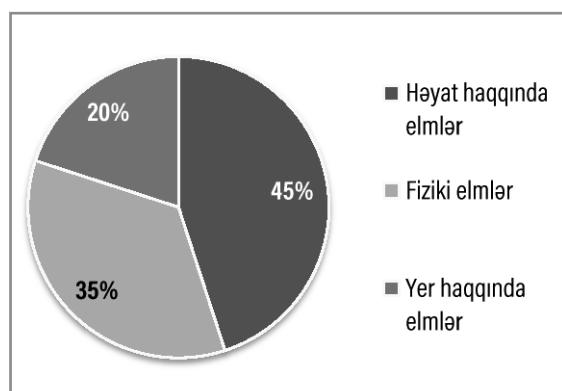
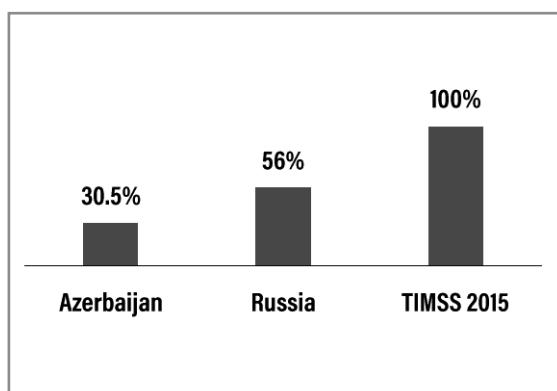


Diagram 8. İbtidai təhsil səviyyəsində təhlil olunan kurikulumlarda təbiət elmlərinin payı



məzmununu aşağıdakı komponentlər təşkil edir: həyat haqqında elm, fizika elmi və yer kürəsi haqqında elm. TIMSS 2015-də məzmun komponentlərinin mütənasibliyini məzmunda, faiz mütənasibliyi şəklində aşağıdakı kimi göstərmək mümkündür: həyat haqqında elm – 45%, fizika elmi – 35% və yer kürəsi haqqında elm – 20% [TIMSS Science Assessment Framework, 2015].

«Təbiət elmləri»nin tədrisinə ayrılan zamanın müqayisəli analizi onu göstərir ki, «Həyat bilgisi» kurikulumunda təbiət elmlərinin öyrənilməsi sağlam və təhlükəsiz həyat, eləcə də sosial elmlərin öyrənilməsindən daha az önem daşımaqdadır (Diagram 8).

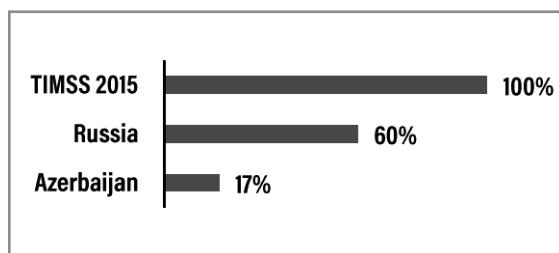
Prioritetlərdə bu fərq, həmçinin, təbiət elmlərinin məzmununa aid təlim nəticələrinin sayında özünü aşkar biruzə verir. «Həyat bilgisi» kurikulumunda 4-cü sinfin sonuna əldə olunacaq təlim nəticələrindən yalnız birini təbiət elmlərinin məzmununa aid etmək olar (ümumi təlim nəticələrinin 17%-ni təşkil edir) (Diagram 9).

«Milli Kurikulum çərçivəsində «Həyat bilgisi» fənni üzrə ibtidai təhsil səviyyəsi üçün aşağıdakı ümumi təlim nəticələri müəyyən edilmişdir:

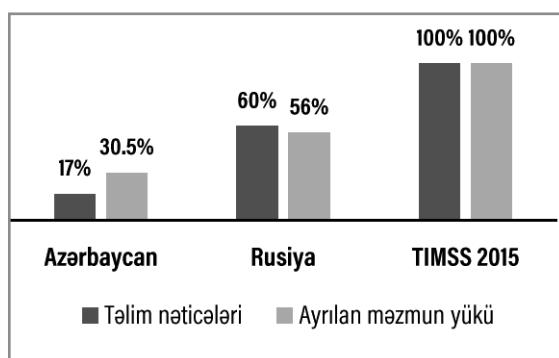
İbtidai təhsil səviyyəsi (I-IV siniflər) üzrə şagird

- öz hüquqlarını dərk etməsini, başqalarının

Diaqram 9. Təbiət elmlərinin məzmununa aid ümumi təlim nəticələri



Diaqram 10. Təhlil olunan kurikulumların məzmunu: tədrisə ayrılan saatların əldə olunan təlim nəticələrinə nisbəti

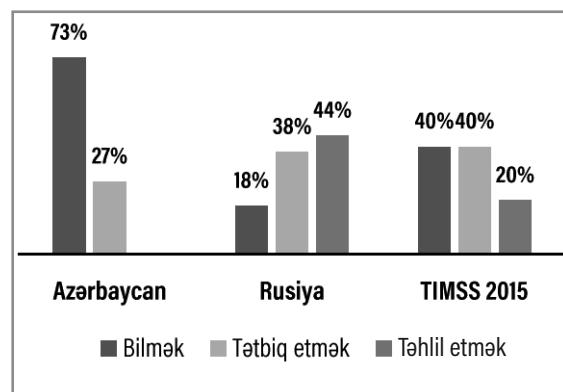


hüquq və azadlıqlarına hörmətlə yanaşmasını, onu əhatə edən insanlara həssas münasibət bəsləməsini nümayiş etdirir, həmin məsələlərlə bağlı şəxsi fikirlərini bildirir;

- insan hayatı və sağlamlığının qorunması ilə bağlı ən zəruri təhlükəsizlik qaydalarını izah edir;
- düzlük, ədalətlilik, humanistlik, rəhmlilik nümayiş etdirir, bu mənəvi keyfiyyətlərin məhiyyəti barədə mülahizələrini şərh edir;
- iqtisadi biliklərdən məişətdə istifadə edir;
- təbiətə, ekologiyaya həssas və qayğılaş yanaşmaqla təbiət hadisələri üzərində müşahidələr aparır və onlara münasibət bildirir;
- cəmiyyətdə baş verən hadisələri öz yaş səviyyəsinə uyğun şərh edir» [AR Təhsil Nazirliyi, 2014].

«Həyat bilgisi» kurikulumunun məzmununda sosial və təbiət elmləri arasında balansın

Diaqram 11. Koqnitiv domenlərin mütənasibliyi



olmaması, eləcə də fənnin tədrisinə ayrılan zaman baxımından disbalans, bəlkə də «Təbiət elmləri» fənni üzrə kurikulumun dizaynının və tədrisinin təşkilinin effektivliyi məsələsinə baxılmasının vacibliyini ortaya qoyur. Bu disbalansın görülməsinə aşağıdakı diaqramda cəhd edilmişdir.

Təhlil olunan kurikulumların koqnitiv domenləri

Yüksək səviyyəli düşünmək bacarığının inkişafı «Təbiət elmləri»nin tədrisində mühüm hesab olunur [Eurydice, 2011; YUNESKO, 2014]. Bu, şagirdlərdə inkişaf etdirilən düşüncə bacarıqlarına xidmət edən kurikulumların analizini zəruri edir. Aparılan araşdırımaya əsasən iki analitik yanaşmanın istifadəsini göstərən analizi təqdim edirik:

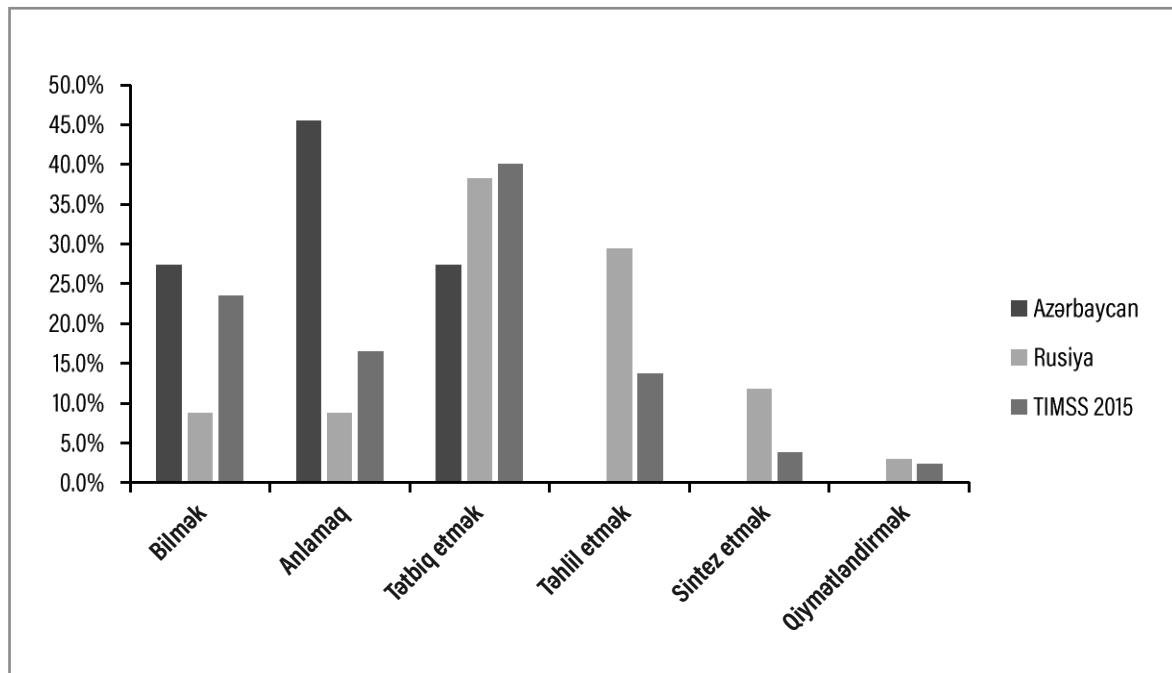
- 1) TIMSS 2015; 2) Blum taksonomiyasında koqnitiv domenlərin səviyyələndirilməsi.

TIMSS 2015 qiymətləndirmə çərçivəsi üç səviyyədə koqnitiv domenlərin səviyyələndirilməsini təqdim etməkdədir [Gonzales & all, 2008, pp 35, cited in Ciasca, 2009]:

- *Bilmək*. Bu səviyyə elmi fəaliyyət aparmaq üçün şagirdlərin bilməsi lazımlı faktlar, informasiya, konsepsiya, alətlər, prosedurlar və qaydaları nəzərdə tutur.

- *Tətbiq etmək*. Bu səviyyə problemləri necə həll etmək və suallara cavab vermək

Diaqram 12. Blum taksonomiyasına əsasən səviyyələr üzrə düşünmə bacarıqlarının paylaşdırılması



konseptual anlayışına malik olmaq və bilikləri tətbiq etməyin üzərində cəmləşdirilmişdir.

- *Təhlil etmək*. Bu, gündəlik problemlərin həlli üzrə koqnitiv proseslərdən daha yüksək səviyyə ortaya qoyur və daha dərin məsələlərin həlli ilə bağlıdır.

«Həyat bilgisi» kurikulumunun mətni aşağıdakı yüksəksəviyyəli idrakı bacarıqların inkişaf etdirilməsini zəruri edir: *Şagirdlər «özlərini bu aləmin bir hissəsi kimi dərk edir, təbiətdə və cəmiyyətdə müşahidə etdikləri hadisələri, dəyişiklikləri və bunlar arasındaki əlaqələri aşadırmaq, təhlil etmək, nəticələr çıxarmaq, proqnoz vermək, fikir və istəklərini düzgün ifadə etmək bacarıqlarına yiyələnirlər»* [AR Təhsil Nazirliyi, 2014].

Lakin «Ətraf mühit» fənni üzrə Rusiya kurikulumunda və TIMSS 2015 kurikulum qiymətləndirmə çərçivəsində koqnitiv domenlərlə müqayisədə «Həyat bilgisi» fənni üzrə kurikulumun analizi bizim milli kurikulum çərçivəsində, əslində, daha aşağı səviyyəli idrakı bacarıqların inkişaf etdirilməsini ortaya çıxardı (Diaqram 11).

«Həyat bigisi» fənni üzrə milli kurikulum, tətbiqdən daha çox biliklərə yiyələnmə xarakteri daşıyır və iddia edə bilmə bacığını artırmağa yönəlməmişdir.

Blum taksonomiyasının istifadəsi kurikulum üzrə tədrisin nəticələrinin müqayisəli təhlilində əlverişli sayla bilər [Ciascái, 2009]. O, analiz, sintez və qiymətləndirmə kimi yüksək səviyyəli bacarıqları özündə ehtiva edən müxtəlif düşüncə bacarıqlarının səviyyələndirilməsini göstərməkdədir [Isaacs, 1996, cited in Ciascái, 2009]. Blum taksonomiyasının istifadəsi ilə təhlil edilən kurikulumların təlim nəticələrinin müqayisəli analizi, «Həyat bilgisi» kurikulumun şagirdlərin yüksəksəviyyəli düşüncə bacarıqlarının inkişafına yönəlmədiyini bir daha təsdiqlədi (Diaqram 12).

Yekun qeydlər

Kurikulum təhsilin keyfiyyətinə təsir edən yeganə amil deyil. Tədris metodları, təhsil-alanlarının tədrisdə qazandığı biliklərin qiymətləndirilməsi, müəllimlərin peşəkarlığı təhsilin

daha yüksək məhsuldarlığına təsir edən amillərdən hesab olunur. Kurikulumu isə tədris və təhsilin keyfiyyətli təmini məqsədi ilə lazımi başlangıç nöqtə kimi dəyərləndirmək olar. Verilən məqalədə analizin nəticələri daha geniş və dərin, eləcə də gələcəkdə hərtərəfli təhlilə ehtiyac duyulan araşdırmların ilkin göstəriciləri kimi qəbul oluna bilər. Bu ilkin göstəricilər, bəlkə də, TIMSS 2015 beynəlxalq qiymətləndirmə çərçivəsində «Həyat bilgisi» milli kurikulumunun məzmun və koqnitiv

domenlər daxil olmaqla yuxarıda sadalanan amillərin uyğunluq və relevantliyinin çox yüksək olmadığını göstərməkdədir. Rəqabət apara bilən insan kapitalının inkişafı əsas hədəflərdən biri hesab edilən «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın tələblərinə cavab vermək üçün həmçinin, TIMSS qiymətləndirmə çərçivəsinə uyğunluq zərurəti «Həyat bilgisi» fənni üzrə kurikulumun gələcəkdə daha da təkmilləşdirilməsini tələb edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ciascăi, L. (2009). Comparative study on Romanian school science Curricula and the curriculum of TIMSS 2007 Testing. *Acta Didactica Napocensia*, Volume 2, Number 2 Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052386.pdf>.
2. Collins, R. (2014) Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking, Curriculum and Leadership Journal, Issue: Volume 12, Issue 14. Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking,37431.html?issueID=12910.
3. Ministry of Education (2014). Life Knowledge Curriculum. Retrieved from <http://82.194.5.14/images/kurikulumTam/heyat%20bilgisi.pdf>.
4. OECD 2011a. Quality Time for Students: Learning In and Out of School. Paris, OECD.
5. Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research (2011). The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eur>.
6. State Strategy on Development of Education in Azerbaijan Republic (October 24, 2013). Retrieved from <http://www.president.az/articles/9779>.
7. Steiner-Khamsi, G. (2003). 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf]. Available at: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Accessed 20 September 2010].
8. Takayama, K. (2008). 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), pp. 387-407.
9. The Surrounding World for the Fourth Grade (2011). Retrieved from <https://infourok.ru/rabochaya-programma-po-okruzhayuschemu-miru-v-klasse-1286208.html>.
10. TIMSS 2015 Encyclopdia (2015). Retrieved from <http://timss2015.org/encyclopedia/countries/russian-federation/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/>.
11. TIMSS 2015 Science Curriculum Assessment Framework (2015). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html>.
12. TIMSS 2011 Science Achievement (2011). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/data-release-2011/pdf/Overview-TIMSS-and-PIRLS-2011-Achievement.pdf>.
13. TIMSS 2015: 20 Years of Monitoring Trends (2015). Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/downloads/T15_FW_Intro.pdf.
14. TIMSS 2015. Trends in International Mathematics and Science Study (2015). <http://www.iea.nl/timss-2015>.

15. UNESCO, Discussion Document No. 5. (2014).

Education Systems in ASEAN+6 Countries:
A Comparative Analysis of Selected
Educational Issues Education Policy and
Reform Unit UNESCO Bangkok. Retrieved
from <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>.

16. Федеральный государственный
образовательный стандарт начального
общего образования (1-4 классы),
утвержден приказом Минобрнауки
России (от 6 октября 2009 г. № 373б.
Учительская газета, от 22 сентября 2011
г. № 2357.

17. Программа курса «Окружающий мир».
Пояснительная записка. Предметная
область «Естествознание,
обществознание», (2011). Retrieved from
<https://refdb.ru/look/2164054.html>.

Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme yolları

Ahmet Alkayış

Yazar:

Ahmet Alkayış, Üsküdar
Üniversitesi, Doç. Dr.
Türkiye, İstanbul.
E-mail: ahmet.alkayis@
uskudar.edu.tr

Özet. Bu çalışmadaki temel amaç, psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme argümanları ele alınmıştır. Baş etmek kelime anlamı olarak; bir işi bitirmek, gücü yetmek, hakkından gelmek, yenmek, üstün gelmek ve mücadele etmektir. Sınav ise adayın gerekli çalışmaları yaparak öğrendiği bilginin değerlendirme sürecidir. Bu değerlendirme öğrenilen bilginin değerlendirilmesidir. Bazen kişilikle sınavlardaki başarı ya da başarısızlık birbiriyle karıştırılmaktadır. Çünkü sınav, sınırlı zamandaki bilgi ve beceri düzeyinin ölçülmesidir. Sınavda başarılı olan adaylar, öğrendikleri bilgiyi sınav anında iyi kullananlardır. Başarılı olamayıp, yeterli puanı alamayanlarda varolan bilgiyi sınav anında iyi kullanamayanlardır. Bu süreçte önemli olan adayın kendini değerli görerek, sınavdaki başarısızlığı bir yetersizlik gibi görmemeliidir. Bu nedenle başarıyı direkt etkileyen kaygıyla baş edebilmek için bazı stratejilerin bilinmesi ve uygulanması gereklidir. Adayın aşırı kaygısı, sınav anında varolan bilgiyi kullanmasına engel olur. Böylece sınav anında zihinsel bir kilitlenmeyle karşı karşıya kalarak, basit bir soruyu bile defalarca okumak zorunda kalmaktadır. Kisaca belirtmek gerekirse, sınav kaygısıyla baş etmek ve kaygı yaratan düşüncelerden kurtularak olumsuz duygular frenlenmelidir. Sınav döneminde günlük çalışmaların engellenmemesi ve sınavda daha iyi bir başarı elde edilmesi için planlı ve programlı çalışılması gereklidir. Ancak şunu da unutmamak gereklidir; aslında sınav adayda kaygı yaratan bir durum değildir. Aday, sınavı gereğinden fazla gözünde büyüterek, başarılı olamama duygusuyla kaygıyı ortaya çıkartmaktadır. Kaygının bir diğer önemli nedeni ise adayın istediği başarıya ulaşıp ulaşamama endişesiyle birlikte toplumsal çevrenin yüksek bekłentisiyle ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

Başarı, bilgi, kişilik
değerlendirmesi, olumsuz
düşünceler, sınav kaygısı,
strateji.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.07

Makaleden alıntı:

Alkayış A. (2018) *Psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme yolları*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 89–106

Makale Tarihçesi

Gönderim Tarihi: 04.06.2018; Kabul Tarihi: 10.07.2018

Psychological Aspects of Examination Anxiety and Ways to Cope with it

Ahmet Alkayish

Author:

Ahmet Alkayish,
Uskudar University. PhD.
Turkey, Istanbul.
E-mail: ahmet.alkayis@
uskudar.edu.tr

Keywords:

Success, knowledge,
personality assessment,
negative thoughts,
examination anxiety,
strategy.

Abstract. The main aim of this study was to discuss the psychological examination anxiety and the arguments of coping. The meaning of the word to cope; to finish a job, to be strong enough, to overpower, to surpass, to overcome and to strive. Examination is the evaluation process of the information that the candidate learns by making necessary studies. However, it is not a personality assessment. Sometimes the successes or failures in personality and exams are mixed with each other. Because the exam is a measure of the level of knowledge and skill at a limited time. Candidates who are successful in the exam are those who use the knowledge they have learned well during the exams. Those who fail to succeed and who do not receive enough points are unable to use the knowledge well at the time of the test. In this process, the candidate who is important here should not regard the failure of the examination as an inadequacy by seeing himself as valuable. Briefly, it is necessary to cope with the examination anxiety and breaking negative emotions by getting rid of worrying thoughts. During the examination period, it is necessary to work in a planned and programmed manner to prevent the daily work and to obtain a better success in the examination. However, it should not be forgotten; In fact, the exam is not a condition that creates anxiety in the candidate. The candidate's examination reveals anxiety with the feeling of not being successful by enlarging it more than necessary. Another important cause of concern is the high expectation of the social environment with the concern that the candidate cannot achieve the success he or she desires.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.07

To cite this article: Alkayish A. (2018) *Psychological Aspects of Examination Anxiety and Ways to Cope with it*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 89–106

Article history

Received: 04.06.2018; Accepted: 10.07.2018

Giriş

Dünya üzerinde eğitim konusunda çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de merkezi sınav sistemiyle aday, birden fazla sınava girmektedir. Çünkü merkezi sınavların amacı adayın belli bir eğitim kademesine geçişini sağlamaktır. Ancak gerek yazılı gerek çoktan seçmeli test ya da merkezi sınavlar, çoğu zaman adaylarda stres ve kaygı yaratmaktadır. Aynı zamanda stres ve kaygıyla birlikte sınav korkusunu da ortaya çıkarmaktadır. Bu korkuya beraber adayda «ya sınavda varolan bilgi birikimimi kullanamayıp bütün bilgilerimi unutursam» gibi ön yargılar gelişmeye başlar. Bütün bunların sonucunda sınava hazırlanan aday, daha yoğun kaygı durumunu yaşamaktadır. Sınav kaygısının en büyük nedenlerinden biri; adayın çoğu duruma olumsuz anlam yükleyerek, sonucun kötü olacağına dair birtakım yanlış düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Sınav hazırlananlarda bu durumun ortaya çıkmasının birden fazla nedeni vardır. Bunlar; toplumun, ailenin ve yakın çevrenin bekłentisiyle birlikte sınav sisteminde kaynaklanan bazı problemler olarak dile getirilebilir.

Öyleyse eğitim konusunda bazı yanlışların gözden kaçırılmaması gereklidir. Özellikle bazı sınavlarda başarı tamamen çoktan seçmeli test sisteme dayanmaktadır. Bu çerçevede ilgili sınavlarda alınan sonuçların bekłentinin altında olduğu durumlarda birtakım yanlış değerlendirmeler yapılmaktadır. Çünkü her insanın kendine özgü, onu diğerlerinden ayırt edecek yetenekleri vardır. Adayın sahip olduğu yetenekleri keşfetmek için başarılı olduğu alanlar tespit edilerek aday, doğru yönlendirilmelidir. Bu çerçevede çoktan seçmeli sınavlar hayatın ne başlangıcı ne de sonu gibi görülmelidir. Sınav, hayat memat meselesi yapılmamalıdır. Sınavlarda belli bir puanın/puanların altında kalan kişiler başarısız, diğerleri ise başarılı görülmektedir. Bu durumda ebeveynin bekłentisi çocuğunun iyi bir sosyal statüye sahip bir mesleği olması ve daha fazla para kazanma gereksinimidir.

«Evlatlarının iyi doktor, mühendis, müteahhit veya iş adamı olup, çok para kazanma çarelerini arayanlar, onların, iyi birer insan olmasın çarelerini o ölçüde aramamaktadır. Bu hesapçı yaklaşım üniversite girişî sınavlarına kadar yansımaktadır; öğrenciler, bölüm tercihi yaparken öncelikle sevdikleri alanları değil, daha çok para kazandırıcı alanları ilk sırada tercih etme yoluna gitmektedirler.» [Açar, 2010: 272].

Meslek seçiminin hesapçı bir duruma indirgenmemesi gereklidir. O zaman kişi eğitim yaşamında hesapçılığı bir hayat tarzı olarak görür. Bu durumda kişilerin akademik yaşamında kendileri mutlu olmaktan çok, ailelerini mutlu etme isteği ön plana çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşımla öğrenimini tamamlayan hem iş hayatında mutsuz olacak hem de birtakım kaygılarla karşı karşıya kalacaktır. Burada yaşanılacak kaygı durumu kişiye başarıdan çok başarısızlık getirecektir. Çünkü kaygı, belli bir seviyeye kadar kişinin yaşamına başarı getirir. Başarı oranını artıran da kaygıdır. Yapılacak çalışmanın ciddiye alınmaması, önemsenmemesi bir anlamda kişinin kaygılı olmadığını göstermektedir. İstenilen sınavda başarılı olmak ve iyi bir başarı elde etmek için bir miktar stresin ve kaygının olması gereklidir. Ancak bu kaygı durumu da kişinin kontrolünde olmalıdır. Kişinin kontrolünü sağlayamadığı kaygı ve stres; beden üzerinde fizyolojik, beyin üzerinde bilişsel blokeye neden olacaktır. Bu doğrultuda Tarhan'a göre insan beyni, orkestra şefi gibidir. *«Orkestra şefinin stresli olması bütün üyelerin hata yapmasını sonuç verecektir. Beynimizin stres altında olması, otonom sinir sistemine ve bütün organlarımızın faaliyetine olumsuz etki yapacaktır.»* [Tarhan, 2002: 13]. Dolayısıyla beyin bloke olmaması için kişinin beyne doğru komut vermesi gereklidir. Çünkü insan beyni tıpkı bilgisayar programı gibi işlemektedir.

Aday; akademik hayatında önem taşıyan merkezi sınavlar için beynine doğru komutlar vererek, sınav için gerekli bütün hazırlıkları yapmalıdır. Fakat konuları bir bütün olarak çalışması gereklidir, yarı yamalak bilgilerle

sınava giren aday, ister istemez başa çıkamayaçağı sınav kayısına davetiye çıkaracaktır. O halde sınavda başarılı olmak ve istenilen puanın elde edilmesi için profesyonel bir yöntemle çalışılması gereklidir. «*Hedeflerini ve ona ulaşmanın zorluklarını gözlerinde büyütmiş olan öğrencilerin çoğunun, planlı ve programlı bir şekilde çalışmadıklarına tanık oldum.*» [Beledioğlu, 2009: 80]. Hedefler asla Kaf Dağı gibi görülmemeli, ancak istenilen başarıyı elde edebilmek için de bir bedelin olduğu unutulmamalıdır. Hayatta değerli olan her şeyin bir bedeli vardır. Çünkü başarılı kişilerin bir mücadelesi, başarılı olamayanların ise bir savunma mekanizması vardır. Bu tür savunma mekanizmasına sığınan kişilerin en çok sarf ettikleri «çok çalışıyorum ama bir türlü olmuyor» cümlesiidir. Fakat başarılı insanların özgüvenleri yüksek olduğu için başarı çizgileri de yükseltir.

Böylelikle diyebiliriz ki, başarılı insanların ulaştığı ve koruduğu seviye birden bire gerçekleştirmemiştir. Diğer insanlar geceleri uyurken bu insanlar azimle zirveye doğru tırmanmaya çalışırlar. Her başarının bir amacı ve bir hedefi vardır. O halde sınavlara çalışırken de bir amacımızın ve hedefimizin olduğunu unutmamak gereklidir. İdealimizdeki hedefe varmak için yerinde ve zamanında yapılacak çalışmalar asla ertelenmemelidir. Her aday idealindeki hedefi kazanacak kapasiteye sahiptir. Ancak her aday, bu kapasitenin ne kadarını kullanmaktadır? Bu durum, üzerinde durulması ve düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Bu konu söyle bir örnekle daha somut ifade edilmektedir: «*Muzip bir balıkçı, bir gün bir şaka yapıyor. Avlanan balıkçıların balıkları depoladığı su tankına bir gece Baracuda isimli canavar balığı atıyor. Normal şartlarda gece su tankına konulan balıkların %90'ı ertesi sabah ölürlерken, Baracuda'nın atıldığı tankta balıkların %90'ının yaşadığını görüyor. Balık yiyen canavar balık Baracuda'nın su tankında dolaşır durması bütün balıkların yaşama gücünü arttırmıştı. Kuşlarda da böyledir. Atmacanın saldıruları serçe kuşunun uçuş yeteneğini geliştirir. İşte sınavlar da, sevilmese de insanı*

geliştiren, yetenekleri ortaya çıkaran gerçeklerdir.» [Tarhan, 2002: 84].

Bu bağlamda unutmamak gereklidir; hayat asla istedığımız gibi değildir, yaptığımız gibidir. Dünya her zaman kişiye heyecan sunmayıpabilir, bazen kişinin de dünyaya heyecan sunması gereklidir. Çünkü kişinin hayatında hem heyecanının, hem de kaygının yüksek olduğu belli başlı dönemler vardır. Bu dönemler ise adayın eğitim hayatında önemli bir yere sahip merkezi sınavlarda ortaya çıkar. Merkezi sınavlara hazırlık döneminde aday birden fazla problemle karşı karşıya kalır. Ancak bu problemler arasında üzerinde en çok durulması gereken temel konulardan biri de sınav kayası ve baş etme yollarıdır.

1. Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları

İnsanlık tarihine baktığımızda sadece günümüzde değil, çoğu dönemde insanın doğru eğitimi/eğitilmesi önemli bir problem olmuştur. Tarihin her döneminde insan eğitimiyle ilgili sorunları görmek mümkündür. İnsan, hayatının çocukluk döneminden başlayarak iş ve çalışma dönemine kadar birtakım merkezi ve yerel sınavlara girmektedir. Kişi okula başladığı ilk yıldan beri yazılı, sözlü ve çoktan seçmeli sınavlarla karşılaşmaktadır. Çünkü dünya üzerinde çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de birtakım sınav gerçekleri vardır. Bu gerçekler merkezi sınavlar olarak; liselere, üniversitelere ve birden fazla alana giriş sınavları yapılmaktadır.

Özellikle günümüzde çoktan seçmeli sınavlar nedeniyle çocukların zihinlerine ezberleme yöntemiyle bilgi depolanarak, yetenekli çocukların düşünme ve yaratıcı yönü erken yaşta köretilmemelidir. «*Ortaöğretimimin sonuna kadar verilen eğitim, öğrencileri tamamen ezberciliğe yöneltmekte ve yaratıcılıklarını kullanmalarını engellemektedir.*» [İşiksacan, 2014: 77]. Böyle bir durum söz konusu olduğu için okul yıllarında çocuğun derslere yaklaşımı ve düşüncesi şu olmaktadır: Yazılı ve çoktan

seçmeli sınavlarda iyi not veya iyi bir başarı sırası elde etmek için; «çalış-ezberle-uygulay-unut» yaklaşımı söz konusu olmaktadır. Gerekçesi ise çocuğun üzerinde hem ailenin hem de toplumsal çevrenin beklenisiyle birlikte baskının olmasıdır. Eğer çocuk, iyi bir not alırsa ve/veya iyi bir dereceye girerse zekidir; aksi durumda çocuk daha farklı değerlendirilmektedir. Böyle bir değerlendirmeye çocuğun sanatsal, sosyal ve felsefi yönü çok da önemli değilmiş gibi görülmektedir. Böyle bir durumda okul sınavlarına ya da merkezi sınavlara hazırlanan kişide; kaygı ve korkuya birlikte sınav stresi ortaya çıkmaktadır.

Kaygı, herhangi stresli bir durumda yaşanan doğal bir duygudur. Ayrıca bu duyguya insan yaşamının doğal bir parçasıdır. Sınav ise «öğrencilerin ilgi, çalışma ve yetenekleri ile öğrendiği bilginin değerlendirilmesidir.» (Tarhan, 2002: 82) Sınav kaygısı da öğrenilen bilginin sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşürülmesine yol açan yoğun duyguya sürecidir ve bu süreçte hemen hemen herkes kaygı ve stres durumunu yaşamaktadırlar. «*Stres (stress) sözcüğü latince 'estrictia' fiilinden türetilmiştir. Sözlüklerde fil olarak, baskı yapmak, bastırmak, görmek, önem vermek, yüklemek, zorlamak; isim olarak, baskı, basınc, gerilim, güç kuvvet, önem, şiddet, vurgu, yük zarar, zor karşılaşlığı kullanılmaktadır.*» [Köknel, 2002: 9]. O halde stres, sadece olumsuz anlamda değerlendirilmemelidir; aynı zamanda kişi yaşamında olumlu şeyler de strese neden olabilir.

İnsan hayatında orta düzeyde stres, beyindeki bilgi akışını hızlandırmaktadır. Gereğinden fazla stres ise beyinde kimyasal krizler yaratarak enformasyon sürecinin dengesini altüst etmektedir. «*Stres tamamen negatif bir şeyle olarak algılanmamalıdır. Orta düzeyde stres çoğu kez yararlı amaçlara hizmet edebilmektedir.*» [Semerci, 2007: 9]. İnsan hayatındaki yenilikler ve değişimler onu olumlu anlamda etkiler. Örneğin, sınıf arkadaşlarıyla yapılacak mezuniyet töreni kişinin heyecanla beklediği bir gündür. Bu heyecan durumu onda stres yaratır. Başka bir örnekle ifade edilecek olursa

ders öğretmeni derse girer girmez öğrencilerden ders kitaplarını kaldırmalarını ve sınav yapacağını söyler. Öğretmenin bu ani haberi öğrencilerde kısa süreli de olsa bir sınav stresi yaşıtmaktadır. Böylelikle diyebiliriz ki, aday üzerinde sadece stres değil, stresle birlikte sınav kaygısı da onun duyguya ve düşünceleri üzerinde etkilidir.

1.1. Sınav Kaygısının Kişi Üzerinde Oluşturduğu Duygu ve Düşünceler

Sınav hazırlık süreci, kişiyi hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan derin etkilemektedir. Bu çerçevede sınavlara hazırlanan kişiler üzerinde yapılan araştırmalara göre sınav kaygısının ameliyata girmeden önce yaşanan kaygından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. «*Sınav öncesi öğrencinin üzerinde gerçekten büyük bir yük vardır. Dersler birikip ağırlaşmıştır. Sorumluluk duygusu fazla olan mükemmeliyetçi genç, öğrendiklerini yetersiz görmektedir.*» [Tarhan, 2002: 82-83]. Böyle bir durumda sınava hazırlanan kişi, kendisini yetersiz göstererek sürekli beklenisini yükseltir. Ancak bu yüksek bekleni bazen cinsiyete göre de değişkenlik göstermektedir. Örneğin, kız çocukların kaygı düzeyi erkek çocuklara göre daha yüksektir. Bütün bunların sonucunda doğal olarak sınav kaygısı yaşayan adayın duyguya ve düşünceleri şunlardır:

- Ailem üstüme çok geliyor.
- Çok korkuyorum.
- Geleceğimle ilgili endişeleniyorum.
- Herkes benden çok başarılı olmamı istiyor.
- Kimse beni düşünmüyor.
- Sınav bende kaygı yaratıyor.
- Sınavdan dolayı kendimi çok baskı altında hissediyorum.
- Yeterince gençliğimi yaşayamadığımı düşünüyorum, gibi.

Bu duyguya ve düşüncelerle sınava hazırlanan bazı adaylar sınav öncesi ümitsizlik ve karamsarlığa kapılıarak başarısızlığı ilk başta kabul ederler. Çünkü başarısız olan çoğu zeki insanın yaptığı en büyük hata; ilk başta

mücadeleyi bırakarak yenilgiyi kabul etmeleridir. Bu çok zor bir sınav, bu sınavı kazanmam mümkün değildir, gibi. Tıpkı «bir futbol takımının maça çıkmadan ve maç için gerekli idmanları yapmadan yenilgiyi ilk başta kabul etmesi» gibi. Böylece diyebiliriz ki, «amaçlarınızı kendinize hergün hatırlatın. Bunu gerçekleştirmenizde size yardım edebilecek kişiler de bunu anlatın. Başardığınızda neler olacağını düşünün.» [Smith, 2002: 62]. Bu çerçevede, başarmak istediğiniz sınava ve idealinizdeki hedefe odaklanmalısınız.

Sınava hazırlanan ve hedefini belirleyen kişinin yapması gereken şudur: Her sınav için mutlaka bir şansın olacağını düşünerek hedefine odaklanmalıdır. Herhangi bir çalışmada başarılı olmanın en iyi yolu; o çalışmaya odaklanarak bıkmadan, pes etmeden daima tekrarlamak gereklidir. Hedefi olan biri, ders çalışmaktan ve amacına ulaşmak için mücadeleden vazgeçmeyen bir sorumluluğa sahiptir. Kişi, «bu sınavın üstesinden gelebilirim» şeklinde kendisini motive etmelidir. Kısaca belirtmek gerekirse, bu yaklaşımla sınav kaygısı ve baş etme yolları da geliştirmiş olacaktır. «*Girilen bütün büyük sınavlar insan hayatımda çok önemli kırılma noktaları, dönemeçlerdir. Bir otomobilin virajı alabilmesi için ne çok hızlı, ne de çok yavaş gitmesi gerektiği gibi, gençlerimizin de sınav dönemeçlerini aşabilmeleri için ölçüülü ve doğru bir şekilde çalışmaları gereklidir. Sınav aynı zamanda ciddi bir kaygı ve gerilim kaynağıdır; öğrencilere birçok zorluk yaşatır, hayatın tadının kaçtığını hissettirir... Öğrencilik hayatın boyunca pesini bırakmayacak olan sınavlarda başarıyı nasıl yakalayacağın konusundaki ipuçlarını doğru şekilde değerlendirdiğin senin getirdiği kaygıyla rahatlıkla baş edebilirsin.*» [Tarhan, 2012: 84]. Sonuç olarak düzenli ders çalışmaları ve konu tekrarları öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayacaktır. Böyle bir çalışma hem öğrencinin sınav başarısını artıracak hem de sınav kaygısını azaltacaktır. Çünkü sınav kaygısı her öğrencide farklı şekilde ortaya çıkmaktadır.

1.2. Kişilerde Sınav Kaygısı Farklı Şekillerde Ortaya Çıkar

Kaygının insan yaşamında belli bir seviyeye kadar olması gayet doğaldır. Çünkü çoğu insanın yaşamında orta düzeyde kaygı vardır. Ancak kaygı, insan yaşamında normal seviyenin üstüne çıktıığında tehdit unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygı yani anksiyete; «*kişinin bir uyarınla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.*» [Semerci, 2007: 11]. Sınav kaygısı ise sınavdan önce öğrenilen bilginin, sınavda etkili bir şekilde kullanılmasına engel olan yoğun bir duygusal durumudur. Kaygı durumunda bedende bazı mekanizmalar olumsuz yönde harekete geçerek adayın başarısızmasına neden olur. Bu olumsuz mekanizmalar içinde; adayın sınavda başarısız olma düşüncesine ve başaramama korkusuna neden olur. Başaramama korkusu adayın kaygı düzeyini üst seviyelere çıkarır. Kaygı düzeyinin artması da, «*beyinde stres hormonları salgısını artırır. Aşırı salgılanan stres hormonları, öğrenme yeteneğini geriletir. Böylece kısır döngü ile korku daha da artar.*» [Tarhan, 2002: 83]. Bütün bu duyguların sonucunda bazı kişiler yoğun kaygı nedeniyle öğrenme ve çalışma becerilerinde sıkıntı yaşarlar. Çünkü sınav stresiyle birlikte kaygının zihinsel ve bedensel birtakım belirtileri vardır. Örneğin; sınava hazırlık döneminde ve sınav anında dikkat dağınlığı, zor sorularda paniğe kapılma, kalp çarpıntısının artması, avuç içi terleme, mide bulantısı ve sık sık tuvalete çıkma gereklilikleri yoğun kaygının psikolojik ve fizyolojik sonuçlarıdır.

Sınav kaygısının ortaya çıkardığı duygular şunlardır:

- Sınavı kazanamazsam hayatım mahvolur, hayatım boyunca ne yapacağımı bileyemiyorum.
- Eğer sınavda başarılı olamazsam ailem bana çok kızar, onlara karşı mahcup olacağım.
- Bu kadar ders çalışmama rağmen ne yaparsam yapayım, istediğim sınavı kazanamayacağım.

- İstediğim yere girme şansım hiç yok.
- Hayatım boyunca herkese karşı rezil olacağım, gibi.

Sınavlara hazırlanan aday, sınavda başarısız olduğunda başkalarının kendi hakkındaki düşüncelerinin bir önemi yoktur. Çünkü o, başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerinden sorumlu değildir. Sınav hazırlanan adayın görevi, elinden geldiği kadariyla çalışma performansının en iyisini gösterebilmesidir. Sınav, «*birinci amacınız olmalı ama tek amacınız olmamalıdır. Sınav ölüm kalm savaşır değildir.*» [Tarhan, 2002: 83]. Sınavı ya da sınavları yaşamın ve öğrenmenin bir gayesi gibi görmek gerekir. Herhangi bir sınavın başarısızlığı bir felaket değildir. Ancak sınav, başarı yolundaki ilk basamaklardan biridir. Bu nedenle hatalı ve yanlış düşüncelerden kurtulmak adına her zaman alternatif yollar düşünmek gerekir. Çünkü alternatif yollar düşünülmemiği takdirde sınav kaygısı birden fazla nedenle karşımıza çıkmaktadır.

1.3. Sınav Kaygısının Nedenleri Nelerdir?

Sınav hazırlık döneminde aday birden fazla duygusal ve düşüncelerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu düşünceler arasında; başarısız olma korkusu, özgüven eksikliği, sınav kaygısı ve belirsizlikler vardır. Çünkü korkuyu yaratan belirsizliklerdir. Sınav kaygısı da belirsizliğin sonucunda bir duygusal olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu belirsiz duygularla baş edilmediği takdirde, çoğulukla sınav süreci de olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu olumsuz durumda sınav kaygisını artıran nedenler:

- Sınav hazırlık döneminde yaşanan belirsizlikler.
- Planlı-programlı ders çalışma alışkanlıklarının kazanılmaması.
- Yetenekleri, bilgi ve becerilerinin üstünde yüksek beklentinin olması.
- Kişilik yapısı.
- Mükemmeliyetçi olması.

- Sınav/sınavlara yeterince hazırlık yapamama.
- Ailenin ve çevrenin yoğun baskısı.
- Sınav hazırlık sürecinde fiziksel ve psikolojik yorgunluk.
- Ergenlik döneminde yaşanan duygusal bağlanmalar.
- Sınavda zaman probleminin yaşanması ve çözülmesi gereken soruların yetiştirememeye endişesi.
- Fizyolojik ihtiyaçları karşılayamamak (uykusuzluk, yanlış beslenme, kilo alma, iştahsızlık, aşırı kilo verme gibi).

Böylelikle diyebiliriz ki, sınav döneminde meydana gelen kaygının ve korkunun önemli nedenlerinden biri bilgi eksikliğinin olmasıdır. «*İşte korkuyu da yenecek olan, başarılı olmanın yollarını bulmak ve o yolda yürümektir. Genellikle planlı ve programlı bir şekilde çalışan ve kendi üzerine düşen her şeyi yapan öğrenciler başarısızlık korkusunu ya hiç yaşamaz ya da çok az yaşırlar.*» [Beledioğlu, 2009: 215]. Çünkü korku ve kaygı birbirile yakından iliştilidir. Fakat korkuda gerçek bir uyarıcı söz konusuyken, kaygıda daha çok belirsizlikler ön plandadır. Yani kaygıda yaşanan süreç daha karmaşıktır. Kısaca ifade edilecek olursa, sınavda başarılı olmak ve bu duygularla başa çıkmak için öncelikle varolan bilgi eksikliğinin tamamlanması gereklidir. Aday nasıl başarılı olunacağına tam olarak bildiğinde korkuda minimize edilmiş olacaktır.

Sınav hazırlanan kişilerin çoğunda orta düzeyde kaygı vardır. Fakat sınav takviminin ve saatinin yaklaşmasıyla heyecanla beraber kaygıda artmaktadır. Bu nedenle heyecan, sınav saati başlamadan önce en yüksek seviyelerdedir. Ancak sınavın ilk dakikalarından sonra bu yoğun heyecan ve kaygı duygusu giderek azalmaktadır. O halde sınav başlar başlamaz en iyi dersten ya da testten başlamak, sınav kaygısıyla baş edebilmenin önemli bir yöntemidir. Çünkü istenilen sınavda başarılı olmak ve sınav kaysını azaltmak bir strateji işidir.

1.4. Sınav Kaygısını Azaltan Faktörler Nelerdir?

Sınav hazırlık döneminde hemen hemen her aday orta düzeyde de olsa yüksek de olsa ister istemez kaygı yaşamaktadır. Fakat bu dönemde bazı adaylar stratejik davranışarak sınav kayısını fırsatı çevirmektedirler. Planlı ve programlı çalışılarak eksik konular tamamlanmaktadır. Böyle bir yöntemle hem sınav kaygısı hem de olumsuz düşünceler en asgari düzeye düşürülmüş olur. Bu tür olumsuz zihinsel duygular, ders çalışma motivasyonu düşürmekten başka bir şey değildir. Çünkü sonuca olumlu katkısı olmayan şeyi düşünmek sadece bir zaman kaybıdır. «*Olumlu düşünce doğru ve mükemmel eyleme geçiş yoludur. Olumsuz düşünce, akıl yaratıcı sürecinin serbest akışını engeller.*» [Addington, 2001: 165]. Böyle bir durumda yapılması gereken şey; «hiç zaman kaybetmeden şuan çalışma zamanıdır» diye bir an önce ders çalışma temposuna girmelidir. Aksi durumda sınav kaygısı daha da baş edilemez bir hale dönüşecektir. Böyle bir durumda sınav kayısını azaltmak için yapılması gereken:

- Ders çalışma alışkanlığı kazanılarak çalışmalar ertelenmemeli.
- Aday, istediği başarı için bekłentisini gerçekçi tutmalıdır.
- Sınav bir plan ve program çerçevesinde hazırlanımlı.
- Sınav sürecindeki zaman verimli kullanılmalı.
- Aday, potansiyelini ortaya koyabilmesi için sınav anında dikkatinin tümünü sınav sorularına yoneltmesi gereklidir.

Sonuç olarak aday; günlük, haftalık ve aylık ders çalışma programları hazırlayarak varolan konu eksigini tamamlamalıdır. Daha sonra öğrenilen konuları, bol bol soru çözerek pekiştirilmelidir. Böylelikle birden fazla kaynaktan soru çözerek gerçek sınavda çıkabilecek soru kalıpları da öğrenilmiş olacaktır. Çünkü sınava hazırlık döneminde öğrenilen bilgi, adayın kendine olan güvenini artırmaktadır. Bütün bu çalışmalarla birlikte aday, başarılı

olacağına inanmalı ve kendi kendini motive etmelidir. Adayın başarılı olacağına inanması da bir anlamda konu eksikliğini tamamlamasına bağlıdır. Ancak bazı adaylar, sınava hazırlık döneminde sınavla ilgili hiç kaygı ve stres yaşamamaktadırlar. Bu kişilik özelliğine sahip adaylarda ise kaygı, ancak sınav anında ortaya çıkmaktadır. Çünkü sınav anına kadar aday da bunun farkında değildir.

1.5. Hiç Sınav Kaygısı Yoksa?

Sınavı hazırlanan bazı adaylarda aşırı kaygı yerine tam tersi bir durum da ortaya çıkabilir. Aday, sanki hiçbir kaygı yaşamamış gibi sınava karşı belirgin bir ilgisizlik içinde olabilir. Ancak böyle adaylar farkına varmadan gizli sınav stresine sahipler. Gizli stres, «*rahat görünnen ama sınav günü aniden stres yaşamaya başlayan öğrencilerde ortaya çıkan özel bir stres türüdür.*» [Beledioğlu, 2009: 104]. Bu özel stres türü «*Psikoloji Dersinin Amaçları'nda 55. Maddeye 'Stres Türleri Bilgisi'*» [akt. Alkayış, 2009] olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınav hazırlık sürecinde kişinin orta düzeyde kaygılanması ve sınav stresi yaşaması başarı için gereklidir. Çünkü kaygıyı ve stresi yıl boyunca yaşamayan aday, gizli sınav stresinin farkında değildir. Ancak sınav günü veya sınav anı adayda ortaya çıkması başarı için oldukça riskli bir durumdur. Günlük çalışmalarında orta düzeyde stresin ve kaygının olması gayet doğaldır. Orta düzeyde yaşanan kaygı aynı zamanda kişinin çalışma motivasyonunu artırır. Bütün bunlarla birlikte kişi, sınava hazırlık döneminde kendisine bazı hedefler koyarak çalışma temposunu artırmalıdır.

Örneğin;

- Bir günde kaç saat konu çalışmalıyım?
- Haftada ortalama kaç soru çözmeliyim?
- Deneme sınavlarını hangi aralıklarda çözmeliyim?
 - Türkçe ve matematik netlerinin arttırılması gereklidir mi?
 - Bir sonraki deneme sınavında en az yirmi puan yükseltilmeli.

Daha açık bir deyişle aday, sınava hazırlık

döneminde üstüne düşeni yerinde ve zamanında yaparak konu eksikliklerini tamamlamalıdır. Aday, eksikliklerini tamamladığında hem özgüveni artar hem de sınavdan önce farkında olmadığı gizli sınav stresini ortaya çıkarmış olur.

1.6. Sınava Hazırlık Döneminde Olumsuz Düşüncelerden Uzak Durmak Gerekir

Sınava hazırlık döneminde kişi hem bireysel hem de toplumsal çevrenin etkisiyle olumsuz düşüncce ve davranışlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu dönemde olumsuz düşüncelerle birlikte sınav kaygısı ve stresi de artmaktadır. Sınav kaygısının olduğu durumlarda yapılması gereken; olumsuzluklara gözler ve kulaklar kapatılmalı mümkünse bu tür duygulara bile ket vurulmalıdır. «*Aklınıza olumsuz ve kayınızı artırıcı düşünceler üşüşüyorsa, içinizden 'DUR' deyin ya da zihninizde bir 'DUR' levhası veya kırmızı trafik ışığı canlandırın.*» [Semerci, 2007: 51]. Bu durumda kişi aklına gelen olumsuz düşünceleri sorgulayarak bunları daha pragmatist hale getirmelidir. Çünkü sınav kaygısı kendiliğinden olumsuz düşünceleri ortaya çıkarır.

Sınava hazırlık döneminde adayın yaşadığı olumsuz duygular ve düşünceleri onun diliyle ifade edilirse:

- Bugün günümde değilim, ders çalışmak istemiyorum.
- Çok moral bozucu bir gün yaşıyorum.
- Fen konularını nasıl halledeceğimi bilemiyorum.
- Dünyaya neden geldim ki, keşke hiç doğmasaydım, gibi.

Sınava hazırlanan aday tarafından; «hayatın her aşamasında ders çalışmak gereklidir» gibi düşünceler başladığında mutlaka kendisine hedef belirlemelidir. Böylelikle diyebiliriz ki, «*kendinize yüksek amaçlar saptayın. Uzanın, çabalayın. Ama sabırla çabalayın. Büyük amaçlara ulaşmak zaman alır.*» [Morris, 1998: 57]. Sınava hazırlık sürecinde aday kendi kendini motive etmelidir. Motivasyon ve güven sayesinde zor, diye bilinen konular daha kolay

ve daha çabuk öğrenilir. Böyle durumlarda başarısızlıktan kurtulup yeni hamleler yapılmalıdır. Çünkü «*beceri ve güven yenilmeyen ordulardır.*» [akt. Morris, 1998: 57].

Sonuç olarak her zaman olduğu gibi sınava hazırlık döneminde aday olumsuz motivasyonlardan uzak durarak:

- Başarılı olacağına inanmalı.
- Yaşamı ve ders çalışmayı sevmeli.
- Yapılacak çalışmalar asla ertelememeli.
- Belli aralıklarla kendine zaman ayırmalı.
- Ders dışı kitapları okumayı ihmal etmemeli.
- Arada bir kendini ve sevdiklerini ödüllendirmeli.
- Başarılıları olduğu gibi başarısızlıkların da olacağını unutmamalı.
- Ne istediğini bildiği için asla hedeflerinden taviz vermemeli.
- Zaman zaman olumsuz şeylerin moralini bozacağını unutmamalı.
- Kendi kendine çözüm yolları üretmeyi bilmeli.

Aday, sınav sürecinde hazırlık yaparken çoğunlukla olumlu iç konușmalar yapmalıdır. Böylece zayıf yönlerini değil de güçlü yönlerini ön plana çıkararak kaygı durumunun artmasını engelleyecektir.

1.7. İç Diyalogu Kurma Yöntemi

Yapılan araştırmalara göre bazı hastalıklar kişinin stresli ve kaygılı durumundan kaynaklandığı bilinmektedir. Stresin beden üzerinde hem fizyolojik hem de psikolojik sonuçları vardır. Psikolojik sonuçlarda en fazla karşılaşılan durum ise kişinin kaygı durumunda tamamen özgüvenini kaybetmesidir. Çünkü özgüvenini kaybeden kişi; sürekli başarısız, beceriksiz ve sakar olduğu düşünerek beyin ve sinir sistemi de o yönde harekete geçirir. Öyleyse kişi bu olumsuz programlamayı nasıl değiştirebilir? Bu olumsuz düşünceleri en hızlı değiştirmenin yolu, kişinin sıklıkla olumlu iç konușma yapmasına bağlıdır. «*Deprasyondan kurtulmanın en kısa yolu olayları olumlu bir bakış açısıyla görme, güçlendirici bir iç konușma*

yapma ve fizyolojiyi doğru kullanmaktadır.» [Baran, 2004: 41].

Bu çerçevede aday, bilinçaltına daima yapabileceğine, başarabileceğine dair olumlu iç konuşmalar yaparak kendini motive etmelidir. Çünkü sınav anında yapılan en büyük yanlışlardan biri de; acaba iyi bir puan elde etmek için yeterli doğrum var mı? Acaba çözüdüğüm soruların cevapları doğru mu? Gibi gereksiz iç konuşmalardır. Bu düşünceler yerine «şuan da sınavdayım elimden geldiği kadariyla varolan bilgimi ve zamanımı en iyi şekilde kullanmalıyım» gibi düşünülmesi kişinin sınav performansını ve başarısını daha da artıracaktır. Bütün bunlarla birlikte kişinin sınav anında kendisine verilen süreyi iyi kullanıp kullanmaması da önemlidir. Kısaca belirtmek gerekirse, «*sinavda zaman dağılımı sorununu çözemeyen, öğrenciler, okumakta ve çözmekte olduğu soruya yoğunlaşamaz, tam anlamı ile konsantr olamaz. Böyle bir durum da öğrencinin işlem hatası ve okuma hatası yapma oranını arttırmır.*» [Beledioğlu, 2009: 203]. Çünkü sınav başarısında varolan süreyi en şekilde değerlendirmek kadar, konsantrasyon da önemli bir etkendir. Konsantrasyon eksikliği, sınavda istenilen performansı düşürmektedir.

Bütün bu tespitlerin sonucunda aday sık sık iç diyalog yöntemini kullanarak kendisini söyle motive etmelidir:

- Hedeflerime tümüyle odaklanırım.
- Zorluklarla mücadele etmeyi severim.
- Zamanımı iyi kullanırım.
- Başarisızlıklar karşısında yılmam.
- Başarılı bir insan olduğuma inanıyorum.

Böylelikle diyebiliriz ki, «*dünyada başarılı olanlar ve olmayanlar arasındaki en önemli farklardan biri vazgeçmeyi reddeden, dayanıklı, sürekli bir güvene sahip olmaktadır.*» [Morris, 1998: 84]. Sınava hazırlanan aday da istediği başarıyı elde edene kadar amacının peşinde koşarak asla pes etmemelidir.

1.8. Sınav Kayısını Azaltmak Amacıyla Zihinde Canlandırma Tekniği Kullanılmalı

İnsan yaşamında beden her zaman beyinden gelen uyarıcılarla harekete geçer. Herhangi bir sunum yaparken, spor hareketi öğrenirken veya merkezi bir sınava girmeden zihinde canlandırma yönteminin büyük avantajı vardır. Zihinde canlandırma yöntemiyle eğitim, spor ve sanat gibi birçok alanda uygulanarak başarılı sonuçlar elde edilmektedir. «*Roger Bannister uzmanların imkansız dediği şeyi önce zihinde başarmış ve bilinçaltını yönlendirmiştir.*» [akt. Baran, 2004: 91]. Aday, zihinde canlandırma yöntemini kullanarak hem motivasyonu yüksek tutmalı hem de sınav başarısını artırmalıdır.

Dünya üzerinde başarılı insanlar her zaman baryalarını kendileri şarj ederler. Sınav hazırlanan ve sınava girecek aday da kendi baryasını doldurmalıdır. Böylece aday, sınav kayısıyla baş edebilmesi için zihinde canlandırma yöntemini kullanarak zihinsel esneklik kazanmalıdır. Sonuç olarak «*her okuduğumuzda ve her öğrendiğimizde, zihnimizin içindeki kavramsal ilişkiler üzerinde her düşündüğümüzde, gökyüzündeki bulutlar gibi beynimizdeki temsiller de sürekli değişiyor.*» [Canan, 2018 a: 18-19]. Aday, farkında olsa da olmasa da zihinde sürekli bir gelişim ve değişim vardır. O halde aday, zihindeki bu gelişimden yararlanarak önemli sınavlar öncesinde canlandırma yöntemini kullanarak, sınav kayısını düşürmiş olacaktır. Sınav kayısının düşmesiyle beraber sınav başarısı da artacaktır. Ancak bütün bu yöntemlerle birlikte adayın sınav başarısını yükseltten bir diğer etken de ders çalışma teknigidir.

2. Sınav Başarısı ve Ders Çalışma Teknikleri

Başarının asıl sırrı coşku ve heyecandır. Başarı, «*kendiliğinden tutuşmanın sonucu değildir. Kendi kendini tutuşturmalısın.*» [akt. Morris, 1998: 202].

2.1. Sınav Başarısı

Başarı, insanı yaşamı boyunca mutlu ettiği oranda başarı olur. Aksi bir durumda sadece başarının bir anlamı yoktur. Çünkü «*başarı ve mutluluk iki farklı kavramdır, ancak birbiriniyle ters orantılı değildir. İnsan hem başarılı, hem üretken, hem de mutlu olabilir.*» [Tarhan, 2012: 89]. Başarı duygusunu yaşayan kişinin kendine olan güveni artar ve mutluluk hormonları olan serotonin, endorfin ve dopamini salgılar. Ancak kaygının yüksek olduğu durumlarda beden fizyolojik olarak stres hormonu olan kortizol salgılamaya başlar. Dolayısıyla önemli sınavlar öncesinde yaşanan endişe ve tedirginliklerde mutsuzluğun ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede mutlulukla-güven, mutsuzlukla-sınav kaygısı gibi ikici durumlar tamamen kişiye bağlıdır. Mutlu olan bir kişi, her zaman kendisine şunu ilke edinmelidir: Bu günümü yaşıyorum, geleceğime güvenle bakıyorum ve geçmişten pişmanlık duymuyorum.

Öyleyse:

- Ne istedğini bilen.
- Harekete geçen.
- Yapılan çalışmanın sonucunu fark etmeyi öğrenen.

• Peşinde olan sonuçları alana kadar davranış değiştirmeye hazır olan aday, başarı yolundaki en büyük adımı atmış olacaktır.

Kısaca belirtmek gerekirse, başarıya ulaşmak için, «*aynı zamanda hem gerçekçi hem de iyimser olan dirençli bir inanca, güçlü esnek bir güvene ve inatçı bir isteğe, ihtiyacımız var.*» [Morris, 1998: 89]. Bu doğrultuda istenilen hedefe ulaşmak için; istemek, inanmak, gerçekçi olmak ve başarmak gibi dört temel argümanın olması gereklidir. Çünkü sınava hazırlık döneminde bazı adaylar farkına varmadan ulaşılması imkânsız hedefler belirlemektedirler. Ancak bu imkânsız hedefler belli bir süre sonra kişide karamsarlık duygusu yaratarak, başaramama inancını ortaya çıkaracaktır. Başarısız olma düşüncesi giderek başaramama korkusuna dönüşerek, adayın kaygı düzeyini daha da üst seviyelere çıkaracaktır.

Sonuç olarak sınavlara hazırlanan aday

hem kaygı düzeyini en aza indirmesi hem de hedefini belirlerken kendisine sorması gereken bazı temel sorular olmalıdır.

Örneğin:

- Bir yıl sonra kendimi nerede görmek istermi?
- Eğitim alanında mı devam edeceğim yoksa iş hayatına mı girmeliyim?
- Beş yıl sonra nerede olmalıyım?
- İstediğim alanı tamamlandıktan sonra nasıl bir iş ve hayat planlamalıyım? gibi.

Başarıya ulaşanlar planladıkları sürede hedeflerine ulaşanlardır. Başarıya, hedef belirleme ve bu hedefe yönelik plan ve program yapmakla varılır. Herkes belirlediği hedefe varamaz; ancak hedefleri doğrultusunda çaba gösteren, üstüne düşeni yerinde ve zamanında yapan kişiler hedeflerini gerçekleştirenlerdir. Daha açık bir deyişle; büyük düşünün, kendinize güvenin, cesaretli olun ve başarılı olacağınızı inanın. Çünkü dünya üzerinde o kadar yetenekli kişiler var ki, kendi yeteneklerini açığa çıkaramadıkları ve cesaretli olmadıkları için başarılı olamamışlardır. O halde «büyük düşün (think big)» başarı parolası yapılmalıdır.

2.2. Ders Çalışma Teknikleri

İnsan hayatının her aşamasında mutlaka bir çalışma vardır. Bu çalışmalar birden fazla kategoriyle açıklanabilir. İş hayatında olan bir kişi için; günlük, haftalık ve aylık rapor hazırlama, bir öğretmenin anlatacağı dersin konusu için hazırlık yapması, sunum yapacak bir uzmanın sunumu için gerekli araştırmaları yapması gibi, birçok konu da örnek verilebilir. Sınavlara hazırlanan bir öğrencinin de planlı, programlı, yerinde ve zamanında çalışarak gerekli hazırlıklarını tamamlamalıdır. Ancak düzenli ders çalışmayan adayın çalışmasını engelleyen öğrenme güçlüğü, anksiyete bozukluğu, dikkat eksikliği ve depresyon gibi önemli bir problemin olup olmadığı araştırılmalıdır. Sınavlara hazırlanan adayın böyle bir durumu yoksа ders çalışmaları daha verimli hale getirilmelidir. O halde hem ders çalışmaları

daha verimli hale getirmek hem de sınavda istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla dikkat edilmesi gerekenler şöyle sıralanabilir:

- Ders çalışma masasında sadece o gün ya da o hafta çalışılacak kaynaklar olmalıdır. Bir ay ya da bir dönem boyunca çalışacak bütün kaynakların (kitaplar, soru bankaları, deneme sınavları) masanın üzerinde bulundurulması gereklidir. Çünkü böyle bir manzara karşısında gözünüz korkar ve demoralize olabilirsiniz.

- Masanın üzerinde dikkatinizi dağıtan objelerin bulunmaması gereklidir.

- Günlük ders çalışmalarında eğer üst üste iki sözel ya da iki sayısal ders; çalışma temponuzu düşürüyorsa, çapraz ders çalışma tekniği dediğimiz bir sayısal ve bir sözel ders çalışılabilir.

- Öğrenmekte zorlanılan dersler ve konular parçalara bölünerek çalışılabilir. Böylece ders çalışma motivasyonu da artmış olacaktır.

- Birden fazla ders ve konu çalışmak zorunda olduğunuz için önemli bilgileri yazarak veya şifrelendirerek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilirsiniz. Örneğin, Ege Bölgesi’nde en çok yetiştirilen tarım ürünlerini ZÜHTİP (zeytin, üzüm, haşhaş, tütün, incir, pamuk) diye şifrelendirebiliriz.

- Sınavlara hazırlık döneminde tatil günlerinde ders çalışmak ve eksikleri tamamlamak için iyi bir fırsattır. Bu fırsatlar tipki yaz yağmurları gibi gelip geçicidir. Dolayısıyla bu tatillerin iyi değerlendirilmesi gereklidir.

- Ders çalışma programlarında mutlaka haftalık ve aylık konu tekrarları olmalı. Özellikle konu tekrarlarından sonra bir deneme sınavı çözerek konular pekiştirilebilir. Çünkü konuyu anlamanın ve unutmamanın en iyi yolu tekrar etmektir. Tekrar artıkça öğrenilen konular daha az unutulur.

- Tekrar sayesinde her geçen gün bilgi birikimi daha da artar.

- Bütün bu tekniklerle birlikte yıl içinde olduğu gibi, sınava yakın döneminde de hem beslenmeye hem de uyku düzenine dikkat edilmelidir. Özellikle son haftalarda hem beslenme hem de uyku düzenini bozarak kendinize sürpriz yapamamanız gereklidir.

Sonuç olarak sınavda başarılı olmak bir strateji işidir. O halde arzulanan başarı için hem gerekli çalışmaların tamamlanması hem de planlı, programlı, yerinde ve zamanında gerekli hazırlıkların yapılması gereklidir. Böyle bir yöntemle sınava hazırlanan aday kaygısıyla daha rahat baş edebilecektir.

3. Sınav Stratejileri ve Fiziksel Egzersizler

«Amacınız, zamanınızın patronu olsun, kölesi değil.» (Steve Smith)

3.1. Sınav Stratejisi Olarak Bilinmesi ve Yapılması Gerekenler

Yapılan araştırmalar çerçevesinde sınavda başarılı olmak için öğrenilmesi gereken bilgi kadar, bu bilginin sınav anında stratejik kullanılması da önemlidir. Bu doğrultuda aday, sınav anında nasıl bir puan alacağı ya da başarılı olup olamayacağı yerine sadece o ana odaklanmalıdır. İlgili sınav için verilen süreyi en iyi şekilde değerlendirmelidir. Kafasındaki keşkeleri, acabaları ve karamsarlıklarını geri dönüşüm kutusuna atmalıdır. Çünkü çoktan seçmeli sınavlarda zaman yönetimi çok önemlidir.

Aday, başarılı olacagına inanmalı ve kendisine şunları söylemelidir:

- Kendime güvenirim.
- İsteklerim üzerinde odaklanırıım.
- Başladığım işleri bitiririm.
- Önceliklerimden taviz vermem.

Bu doğrultuda aday, kendisini motive ederek yapıçı ve olumlu düşünceler geliştirmelidir. Sınav için elimden gelen çabayı ve gayreti göstererek ders çalışım. Ayrıca «bilgi eksikliğini tamamladım», «yeterli sayıda hem soru hem de deneme sınavı çözdüm» diyerek başarılı olacagına inanmalıdır. Çünkü «*düşündüğünüz, inandığınız ve güvenle bekledığınız her şey mutlaka gerçekleşir.*» [akt. Addington, 2001: 102]. Aday, aynı zamanda kendisini motive ederek zihinsel esneklik yöntemini de kullanmalıdır. Böylece sınav anında neden

heyecanlandığının farkına vararak kaygıyla baş edebilmesi daha kolay olacaktır.

Böylelikle diyebiliriz ki, sınav anında sonucu değil, süreci düşünmek gerekir. Sınav süresi boyunca sonuca odaklandığında, acaba çözüdüğüm sorunun sonucu doğru mu? Optik kodlama işlemi yaparken kaydırma yaptım mı? Ya bütün sorular böyle zor olursa ne yapacağım? Böyle bir psikolojik durumda aday, düşüncesini kontrol edemeyeceği için sınav kaygısı giderek artacaktır. Ayrıca sınav süresi boyunca kaygıyı kontrol edemeyeceği bir durumla karşı karşıya kalacaktır. Bu durumda aday, kendine güvenli alanlar yaratarak, daha önceki dönemlerde elde ettiği başarıları dikkate almalıdır. Çünkü sınavda iyi bir puanın ve istenilen başarı sırasının elde edilmesi çoğunlukla bir strateji işidir.

O halde sınavda bilinmesi ve uygulanması gereken sınav stratejileri şöyle sıralanabilir:

- Sınav hazırlık döneminde sınav stratejisi olarak hangi testten başlıyorsanız, sınav anında da aynı testten başlamalısınız. Sınav anında farklı bir testten başladığınız takdirde ister istemez strateji ve zaman sorunu yaşanılabilir. Bu durumda alışkanlık haline getirdiğiniz testten başlamanız hem sınav kayınızı hem de stresinizi azaltır.

- Günlük ders çalışmalarda, deneme sınavlarında ve gerçek sınavda (dir, değil, olamaz, mammalıdır, değildir vb) soru kökleri iyi okunmalıdır. Bu tür soru köklerinin altı çizilerek soru doğru anlaşılmalıdır.

- Uzun paragraflı sorulardan korkmamak ve bu sorulara ön yargıyla yaklaşmamak gerekir. Asıl uzun paragraflı soruları çözmek daha kolaydır. Çünkü o tür soruların cevapları metnin içinde saklıdır.

- Sayısal testlerdeki işlem soruları çözüürken, mutlaka kitapçık üzerinde yapılmalıdır. Sorunun çözümünü kitapçığa yapmanız işlem hatalarınızı en aza indirecektir.

- Aynı testte yer alan zor ya da kolay soruların zorluk ve kolaylık derecelerine bakılmaksızın kazandırdığı puan aynıdır. Böyle bir durumda sınav anında aşırı zorlandığınız soruya/sorulara gereğinden fazla zaman ayırip

yerinde patinaj etmenin yani gereksiz zaman kaybetmenin bir anlamı yoktur. Sınavlarda zamanlama sınırlandırması olmasadı herkes başarılı olurdu. Dolayısıyla sınav anında çözemediğiniz soru/sorularla inatlaşmaya gerek yok. Bu durumda aday, çözemediği soruyu işaretlenerek pas geçebilir.

- Sınav anında hem zaman kazanmak hem de kaygıyı azaltmak amacıyla turlama tekniği kullanmak gerekir. Sınav süresi başladığında birinci turda sınav sorularının yaklaşık %80'ni çok rahat çözülebilir. Daha sonra ikinci turda ise boş bırakılan sorulara zaman ayrılarak kalan sorular tamamlanabilir.

- Sınav anında gereğinden fazla dikkatiniz dağılıyor ve dikkatinizi toplayamıyorsanız, o anda siz rahatlatabilecek ve dikkatinizi toplayabilecek herhangi bir nesneye konsantr olmaya çalışabilirsiniz.

- Testler arasında birer dakikalık molalar verilebilir. Vereceğiniz molaları zaman kaybı olarak görülmeliidir. Sınav anında kısa süreli verilen molalar tam tersi dikkatinizi toplamak için yararlı olabilir.

- Her adayın kendine özgü bir optik kodlama yöntemi vardır. Bu kodlama yöntemlerini söyle sıralayabiliriz: Her sorudan, her sayfadan, her testten ya da tüm testler bittikten sonra kodlama yöntemi yapılmaktadır. Yapılan bütün bu yöntemlerden sadece bir yöntem hariç, diğer bütün yöntemler kullanılabilir. Kesinlikle tüm testlerin soruları bittikten sonra yapılan kodlama yöntemi yanlıştır. Eğer bir alışkanlık söz konusu ise bu yöntemin bırakılması gerekir. Gerekçesi ise sınavın son dakikaları olması nedeniyle çözülen tüm soruların kodlamasını yetiştirememeye korkusu ve kaygısıdır. Böyle bir yöntemin bir diğer gerekçesi ise anlık dikkat doğruluğunu sebebiyle cevap anahtarlarının kaydırılmasına neden olur. Kısaca belirtmek gerekirse, her aday yukarıda belirtilen yanlış kodlama yöntemi dışında diğer bütün yöntemleri kullanabilirler. Çünkü sınava hazırlık döneminde deneme sınavlarında kazanılan alışkanlığın gerçek sınavda da uygulanması gerekir. Gerçek sınavda kesinlikle bu alışkanlığın dışına çıkararak yeni bir maceraya girmenin

anlamı yoktur. Böyle bir macera faydanın çok zarar verecektir.

- Bazen deneme sınavları ya da merkezi sınavlarda yapılan bir diğer yanlış ise tüm testler bittikten sonra geriye dönüp soru kitapçığı kontrol edildiğinde bazen iki sık arasında yani tereddütte kalan aday ilk işaretlediği cevap şıklını değiştirmektedir. Bu tür kararsız durumlarda çok güçlü neden/ne denleriniz (işlem hatası, yanlış okumalar hariç) yoksa kesinlikle cevap şıkları değiştirilmelidir. Sınav anında akla gelen ilk şıklın doğruluk oranı her zaman % 80'dir. «*Soruyu okur okumaz akliniza gelen ilk cevap; doğru cevaptır. Son derece yerinde, bilimsel dayanağı da olan bir öğüttür.*» [Tarhan, 2012: 85].

Sonuç olarak; bilinmesi ve yapılması gereken önemli bir diğer bilgi ise sınavınız erken bitse bile sınavdan çıkmayarak, baştan sona cevaplar kontrol edilmelidir. Boş bırakılan sorulara zaman ayırlarak, sınav süresinin son dakikasına kadar kullanılmalıdır. Adayın her zaman zihinde tutması ve ilke edinmesi gereken bir diğer gerçek şu olmalıdır: Hayattaki en büyük mutluluk ve zevk; «başkalarının senin başaramayacağını, yapamayacağını söyledikleri şeyler» yapabilmek ve başarabilmektir.

3.2. Sınav Öncesi ve Sınav Anında Yapılması Gerekenler

Sınav için bütün çalışmalar yapılarak gerekli donanıma sahip olan aday, aynı zamanda sınava çok kısa bir süre kala ve sınav anında bazı önemli konulara dikkat etmesi gereklidir.

Adayın dikkat etmesi gereken konular söyle sıralanabilir:

- Yapılan bütün hazırlıklardan sonra sınava bir gün kala ders çalışma ve soru çözmenin bırakılması gereklidir. Aksi takdirde sınav gününe, anına kadar ders çalışmak ve soru çözmek adayın stres ve kaygı seviyesini artıracaktır.

- Aday, mutlaka sınava gireceği yeri önceden görmelidir. Sınav günü zaten tanımadığı kişilerle ve bilmediği ortamda sınava girecektir. Adayın bir gün önce sınav yerini görmesi kısmen de olsa sınav günü onu rahatlatacaktır.

- Aday sürekli hangi saatte/saatlerde uyuyorsa, sınav akşamı da aynı saatte uyumalıdır. Yani ne çok erken ne de çok geç saatte yatmaması gereklidir.

- Sınav sabahı normal günlerde hazırlanan kahvaltı yapılmalı. O güne özel ekstra bir şeyin yapılmaması gereklidir. Bu konuda adayla birlikte ebeveynler de dikkat etmelidir. Sınav günü bazen ebeveynin fazla ilgisi adayda yarardan çok stres de yaratabilir.

- Sınav başlar başlamaz ilk dakikalarda kaygı ve stresin artması gayet doğaldır. Daha önce de bahsedildiği gibi aday, en başarılı dersten ya da testten başlamalıdır. Böylece hem adayın kendine olan güveni artar hem de sınavın ilk dakikalarını daha verimli kullanmış olur.

- Sınav süresi boyunca aday, sadece kendi soru kitapçığına odaklamalıdır. Diğer adayların soru çözme yöntemine yani daha hızlı ve daha yavaşa takılmaması gereklidir. Aksi takdirde aday sınav anında dikkatini toparlayamaz. Çünkü dikkatini toparlamayan sınav stresiyle ve kaygııyla baş edemez.

Sonuç olarak bütün bu yöntemlerle birlikte aday, sınavda gereğinden fazla stresli durumlarda derin nefes alıp vererek, kaygıyı da kontrol edebilmelidir.

3.3. Fiziksel Egzersizler

Yaşam, her zaman iyi bir nefes almak ve iyi bir nefes vermekle başlar. Nefes egzersizleri yaparken ağır, derin ve sessiz olmalısınız. Nefes almadan önce ciğerin iyice boşalması gereklidir ve yeni bir nefes almadan önce birkaç saniye beklemek gereklidir. Günlük hayatı bu yöntem alışkanlık haline getirilmelidir. Özellikle sınava hazırlık döneminde yapılan nefes egzersizleri ve kas gevşeme teknikleri hem kaygıyla baş etmede yararlı hem de etkilidir. Aday, sınav anında kendini gergin hissettiğinde derin nefes alıp vererek, kaygısının kimyasını yaşayan bedene gevşemenin kimyasını yaşatmalıdır.

Öyleyse günlük yaşamda olduğu gibi sınava/sınavlara hazırlık sürecinde de düzenli nefes ve fizik egzersizleri yapılmalıdır. «*Aktif*

sporda beyinde endorfin denilen mutluluk hormonu salgılanlığı, dopamin gibi zevk maddesini artırdığı bilimsel olarak gösterilmiştir.» [Tarhan, 2002: 178]. Bu çerçevede düzenli yapılan fiziksel egzersizler adaya birden fazla yarar sağlayacaktır. Bu yararlardan biri; kaygının azalması, diğer de öğrenmede etkinliği artırmasıdır. Çünkü «stres altında olduğumuz zaman vücutumuz çok oksijene ihtiyaç duyar.» [Tarhan, 2002: 168]. Böyle bir durumda gerginlik, damarlarda daralmaya neden olduğu için hücrelere giden kan miktarı da azalır. Bu durumda stres, giderek başa çıkılamaz hale gelir. «Stres, vücutun zorlamalara ve değişime karşı verdiği otomatik tepkidir. Bir noktaya kadar yapıcıdır ve verimi artırır; ama o noktaya geçtiğinde, verimi düşürür ve tedbir alınmazsa bunalıma ve kaygıya neden olur.» [Smith, 2002: 138]. Böylelikle diyebiliriz ki, sınava hazırlık döneminde ve sınav anında stresin en alt seviyelerde tutulması gereklidir. Bu nedenle düzenli fiziksel egzersizler ihmali edilmemelidir. Düzenli fiziksel egzersizler sonucunda:

- Yapılan çalışmanın etkinliği artar.
- Kaslarda ve zihinde gevşeme yaşanır.
- Adayın kendine olan güveni artar.
- Aday için daha sağlıklı bir yaşam olur.

Sonuç olarak düzenli fiziksel egzersizler sayesinde aday, kaygı düzeyini daha rahat kontrol edebilecektir. Ayrıca egzersizler beyinle yeni öğrenme kanallarını da açmaktadır. Bu doğrultuda yapılan ders çalışmaları ve tekrarlar zihinde daha kalıcı hale gelir. Çünkü «ortaokul, lise ve üniversite dönemleri, beynin en hızlı değişim geçirdiği, sosyal hayat kalıplarının en net şekilde belirlendiği dönemlerdir.» [Canan, 2018b: 59].

4. Sonuç ve özlü sözler

4.1. Sonuç

İnsanın başarılı olması her dönemde olduğu gibi günümüzde de önemli bir yere sahiptir. Başarı ve motivasyon hem çalışma hayatında hem de eğitim alanında oldukça önemli iki konudur. Örneğin, ders çalışma döneminde sınava hazırlanan adayın öğrenme isteğin

olması için iç motivasyon gereklidir. Dolayısıyla dışarıdan verilen motivasyon bazen zihin için anlamsız olabilir. İç motivasyonun olması için öncelikle zihnin buna hazır olması ve şartlanması gereklidir. Çünkü «zihnimiz, depoladığı bilgileri bir bilgisayarın birbirinden bağımsız dijital verileri depolaması gibi değil, birbiriyle ilişkili yiğinlar ve ağlar şeklinde kaydeder.» [Canan, 2018a: 18]. Bu durumda sınava hazırlık döneminde de aday öğrendiği bilginin farkında olmalı ve eksik bilginin analizini yapmalıdır. Sınava hazırlanmak bir süreç olduğu için varolan bilgi eksikliği bu süreçte tamamlamalıdır. Yapılacak bu analizler çerçevesinde sınavlara hazırlanan aday zaman kaybetmeden hemen harekete geçmelidir.

O halde yapılması gereken, her gün planlı bir ders çalışmaya birlikte bir sonraki günde yapılacaklar saptanmalıdır. Adayın böyle bir çalışma yöntemiyle hedefine ulaşması daha kolay olacaktır. Fakat bu dönemde zaman zaman yapılan yanlışlarda vardır. Örneğin; «keşke birden bire bir ders çalışma isteği gelse» ya da «beni hemen harekete geçirecek bir işinlama (irradiation) olsa» hemen ders çalışmaya başlayacağım, gibi. Sınava hazırlanan adayın böyle bir tutumu ve davranışları doğru değildir. Böyle bir durumda yapılacak ilk şey, hemen ders çalışmaya başlamaktır. Ders çalışmaya başlayan adayın istekle birlikte performansı da artacaktır. Bazen ders çalışmak için öyle zamanlar var ki, aday ne kadar çalışmaya istekli olursa olsun beynin ve fizyolojik durum buna henüz hazır değildir.

Böylelikle diyebiliriz ki, performansının en düşük olduğu bazı zamanlarda ders çalışmak çok da uygun değildir. Örneğin, «yemekten sonra midenin yiyecekleri rahatlıkla sindirebilmesi için kan yoğun olarak sindirim sistemine tıhıs edileceğinden beynin performansımız düşer ve zihinsel gevşeklik yaşarız. Bu nedenle yemekten hemen sonra ders çalışmak uygun değildir.» [Baran, 2004: 33]. Beynin ders çalışmaya hazır olmadığı buna benzer zamanlarda bazen ebeveynler, adayın ders çalışmasını isterler. Hatta çalışmayan adaya psikolojik boyuta varacak kadar baskı uygulanmaktadır.

Bazı ebeveynlerin bu tutum ve davranışları aday üzerinde travma yaratacak seviyeye gelir. Aday üzerinde bu boyuta varan baskının birden fazla nedeni vardır. Örneğin, «benim yapmak isteyip da yapamadığım» ya da «kazanamadığım bir bölümü çocuğumun kazanmasını istiyorum», gibi beklenenlerin olması. Bazen de bu baskılar sonucunda adayın fikri alınmadan şu mesleği seçecekse ve/veya tercih edecekse, gibi dayatma mesleklerde yönlendirilmektedir.

Daha açık bir deyişle, «*gençlerimize 'ne istediklerini' sormayı ve buna kafa yormayı öğretmiyoruz. İstemeyi bilmiyorlar. Hayatlarını neyle geçirmek istediklerini düşünmeye gerek görmüyorkar. Bir 'işe girmeyi' ve 'para kazanmayı' tek amaç olarak görüyorum gibiler. Bir yerde haklılar da... Çünkü biz onlara böyle öğretiyoruz.*» [Canan, 2016: 27]. Örneğin, «*kızım senin dış hekimliğe yatkınlığın daha fazla*» bu nedenle o bölümü seçmen daha iyi olur. Oğlum «*nasıl olsa hazır ofisimiz var hukuk fakültesi dışında meslek seçmene gerek yok*» gibi yanlış yönlendirmeler yapılmaktadır. Böyle bir yaklaşımla hareket eden adayın eğitim yaşamına bakıldığından, meslek hayatındaki iniş ve çıkışlar çok rahat görülmektedir. Nedeni ise adayın ısmarlama alanlara ya da mesleklerde yönlendirilmesindedir. Çünkü öyle adaylar var ki, «*iyi bir sözelci ve çok başarılı bir halkla ilişkiler uzmanı olabilir, ama aile onu yıllarca makine mühendisliği peşinde koşturmuş ve bu amaç için sayısal alanı seçmesini istemiştir.*» [Beledioğlu, 2009: 72].

Kısaca belirtmek gerekirse aday, herhangi bir mesleği seçerken tabii ki ebeveynlerin fikrini almalıdır. Bu durum ebeveynin en doğal hakkıdır. Aday, onların hayat tecrübelerinden de yararlanmalıdır. Aslında bu zorlu süreçte şunu da göz ardı etmemek gereklidir; adayla birlikte ebeveyn de kaygıyı ve heyecanı yaşamaktadır. Ancak yine de en son karar adayın olmalıdır; çünkü bir mesleğe karar verirken ilk önce yetenekleri, ilgileri ve istekleri dikkate alınmalıdır.

Sinava hazırlık aşamasında sadece yukarıda dile getirilen konularda yanlışlar yapılmamaktadır. Aday tarafından da yapılan yanlışlar

vardır. Bazen sınav anında adayın yaptığı en büyük yanlışlardan biri de; «acaba iyi bir puan elde etmek için yeterli doğrum var mı?» O anda çok gereksiz olan bir iç konuşmadır. Bu düşünce yerine, «*Şu anda sınavdayım elimden geldiği kadariyla varolan bilgimi ve zamanımı iyi kullanmalıyım*» şeklinde düşünülmesi kişinin sınav performansını ve başarısını daha artıracaktır. Ancak adayın sınavaya/sınavlara gereğinden fazla anlam yüklediği için kaygının ve stresin de bununla beraber arttığı görülmektedir. Sınavın tehlike olarak algılanmaya başlamasıyla hem kaygı hem de stres artmaktadır. Aslında kaygıya ve strese neden olan bir tehlike yoktur, kişinin varolan duruma/durumlara yüklediği anlamadır. Bütün bu reaksiyonlar adayın elinde olduğu için bunlarla başa çıkma da yine onun elindedir.

Kısaca belirtmek gerekirse; stresle birlikte kaygı, adayın varolan bilgi birikimini sınav anında kullanmasına engel olur. Çünkü kaygı, insan yaşamında yıllar boyunca öğrenilmiş davranış ve düşüncelerden kaynaklanmaktadır. İnsan istediği takdirde bu tutum ve düşüncelerden kurtulabilen bio-psişik özelliğe sahiptir. Örneğin, sınavda başarılı ya da başarısız olması adayın yeterli çalışıp çalışmamasına bağlıdır. Fakat aday, istediği sınavda yeterli puanı alamayarak başarısız olduğunda, yeniden bir şansının daha olduğunun bilincinde olmalıdır. O halde başarısızlığın getireceği sonuçtan asla korkmamak ve zihni bu tür konularla çok fazla meşgul etmemek gereklidir. İnsan hayatında her başarısızlığın sonucunda bir başarı, her engeli aşmanın bir yolu vardır.

Sonuç olarak yaşamda istenilmeyen bazı düşüslər ya da başarısızlıklar olabilir. Ancak bu düşüş ve başarısızlıklar asla cesaretinizi kirmamalıdır. «*Ben hiçbir zaman başarısız olursam ne olacağını düşünmem, çünkü bunları düşünmeye başladığınızda olumsuz bir sonuca yoğunlaşırsınız. Eğer konunun üzerine atılıyorsam başarılı olacağımı düşünüyorumdur; başarısız olursam neler olacağını değil.*» [akt. Baran, 2004: 24]. Bazen başarısızlık, başarı yolundaki ilk adım olarak görülmelidir. Çünkü

başarılı insanlar, elde ettikleri sonuçları her ne şekilde olursa olsun kabul ederler. Bu insanlar, başarısızlıklarını hiçbir zaman kalıcı görmezler. Elde edilen olumsuz sonuçları, başarısızlığa ve şansa bağlamazlar. Mutlaka yapılması ya da üzerinde çalışılması gereken bazı eksikliklerin olduğunu kabul ederler. Dünya üzerinde en çok başarılı insanların da başarısızlığa uğradıklarını bilirler. Çünkü insan hayatı sürekli zirveye doğru bir başarı ivmesi yoktur. İnsan yaşamında iniş ve çıkışların olması gayet doğaldır. Örneğin *«bir ağaçın amacı dimdik kalabilmektir, ama rüzgara göre eğilebilmesi de gereklidir. Esnek olmayan bir amaç, ne kadar ulaşılabilir olsa da süreç içinde bize zarar verebilir.»* [Addington, 2001: 60]. Bir ağaçın yağmura ve fırtınaya karşı dimdik durabildiği gibi, aday da sınava hazırlık döneminde ve sınav anında gelebilecek olumsuzluklara rağmen hedefine varmayı bilmelidir. Çünkü başarılı kişiler; başarısızlık karşısında pes etmeyen, çaba gösteren ve mücadeleyi asla elden bırakmayanlardır.

4.2. Özlü Sözler

Şunu unutmamak gereklidir; hayat asla istediğimiz gibi değildir, yaptığımız gibidir. Çünkü dünya her zaman kişiye heyecan sunmayıpabilir, bazen kişinin de dünyaya heyecan vermesi gereklidir.

Planlamayı ve zamanlamayı başaramayan kişilerin hayatı her zaman başarısızlığını davetiyesi vardır.

İnsan, bio-psişik özelliği sayesinde her zaman başarı odaklıdır.

Belirlenmiş bir amacı olmayan ruh kendini yitirir (Michel de Montaigne).

İnsan geçmişini değiştiremez, ancak yaşadığı ana ve geleceğine en iyi şekilde yön verebilmeye olanağına sahiptir.

Kendisini yönetmeyi bilmeyen kişi, başkalarını yönetemez.

Yaşamın her alanında sürekli karar değiştiren, yani kararsız kişiler anlık bulutlara benzerler.

Çalışma ekmeliyiz ki, başarı biçelim.

Hayatta gerçek başarıya ulaşan kişiler, kendilerini değerli amaçlara verenlerdir. Bilinçli ders çalışma başarının teminatıdır. Hazırlık şansın anasıdır (Baltasar Gracian).

Çok hazırlanmak kadar başarıya yolaçan birşey yoktur (Oscar Wilde).

Orta düzeyde stres, insan hayatındaki çalışma performansını artırır.

Motivasyon kişisel bir duygudur, birini motive eden herhangi bir durum başka birini motive etmeyebilir.

Büyük düşün (think big) başarı parolası yapılmalıdır.

İnsan hayatındaki başarıların temelinde inanç vardır. Bu nedenle her şeyden önce başaracağınızıza inanmalısınız.

Hayatınızda şunu ilke edinmelisiniz; başladığınız işi mutlaka tamamlayın.

Sınavlarda zaman problemini minimize etmek için, sık sık deneme sınavlarına girmelisiniz.

İnsana her şeyi öğreten 1K ve 5N kuralı iyi kullanılmalıdır. Bunlar; kim, ne, neden, ne zaman, nerede, nasıl'dır.

Sınav anında gereğinden fazla stres ve kaygı varolan bilginin kullanılmasını engeller.

İnsan; her zaman öğrenmeyi, öğrenmelidir.

İyi bir kafaya sahip olmak yetmez; mesele onu iyi kullanmaktadır (Rene Descartes).

Başarının asıl sırrı; coşku ve heyecandır.

Ben hayatımın hiçbir anında karamsarlık nedir tanımadım (M. Kemal Atatürk).

Ulaşmak istediğimiz hedef, her zaman sınırsız enerjimizdir.

Üstün bir başarıya ancak profesyonel bir çalışmaya varılabilir.

Asıl başarı, başaramama endişesini yok etmektr.

Akıllı insanlar her zaman rüzgârı arkalarına alırlar.

Başarılı insanlar, hedeflerine odaklandıkları için engellere takılmazlar.

Hayatta önemli olan düşmek ya da düşmemek değildir, önemli olan düştükten sonra tekrar kalkmayı başarmaktır.

Kaynakça

1. Addington, Jack, Ensign (2001), *%100 Düşünce Gücü*, (Çev. Birol Çetinkaya), İstanbul: Akaşa Yayıncılık.
2. Açıar, Halil, Rahman, (2010), (Ed.), «Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi» *Eğitimde İhtiyaç Duyduğumuz Bir Değer: Moral Liderlik*, Seminer Bildirileri 6-8 Mart 2009, Ankara: Eğitim- Bir- Sen Yayıncıları, s. 271-272.
3. Alkayış, Ahmet, (2009), *1991 Tarihli Psikoloji Dersi Öğretim Programının ve Psikoloji Ders Kitabının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
4. Baran, Ziya, (2004), *Başarıyı Keşfedin*, İzmir: Bilgivizyon Yayıncıları.
5. Beledioğlu, Süleyman, (2009), *Sınav Cesareti*, Ankara: Ayrıntı Basımevi.
6. Canan, Sinan, (2016), *Unutulacak Şeyler*, İstanbul: Tuti Kitap.
7. Canan, Sinan, (2018a), *Kimsenin Bilemeyeceği Şeyler*, İstanbul: Tuti Kitap.
8. Canan, Sinan, (2018b), *Değişen Be(y)nim*, İstanbul: Tuti Kitap.
9. İşıksaçan, Tarık, (2014), *Etkili Motivasyon*, İzmir: Kum Saati Yayıncıları.
10. Köknel, Özcan, (2002), «Sunuş» *Stresi Mutluluğa Dönüştürmek*, İstanbul: Timaş Yayıncıları.
11. Semerci, Bengi, (2007), *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*, İstanbul: Merkez Kitaplar Yayınevi.
12. Smith, Steve, (2002), *Sen En İyisi Ol*, (Çev. Necmettin Çankaya), İstanbul: Timaş Yayıncıları.
13. Tarhan, Nevzat, (2002), *Stresi Mutluluğa Dönüştürmek*, İstanbul: Timaş Yayıncıları.
14. Tarhan, Nevzat, (2012), *Genç Arkadaşım*, İstanbul: Timaş Yayıncıları.
15. Morris, Tom, (1998), *Gerçek Başarı*, (Çev. Alev Önder), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

İnternet Kaynakça

1. <http://www.hurriyet.com.tr/kampus/sorularla-inatlasmayin-11-taktigi-uygulayin-40117794> (e.t. Haziran 2018).
2. <https://www.e-psikiyatri.com/sinav-kaygisindan-boyle-kurtulun-50635> (e.t. Mayıs 2018).
3. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=36102 (e.t. Nisan 2018).
4. www.meb.gov.tr Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 1991 Tarihli Psikoloji Dersi Programı (e.t. 2009).

Orta əsrlər Azərbaycanında təhsil anlayışı, strukturu, metodologiyası və tədris vasitələri (X-XVI əsrlər)

Əkbər Nəcəf

Müəllif:

Əkbər N. Nəcəf —
Orta əsrlər ümumi Türk
tarixi tədqiqatçısı.
Azərbaycan, Bakı.
E-mail:
ekbernecef@gmail.com

Açar sözlər:

tədris, dərs, məktəb,
mədrəsə, talib, talibə,
təlim, müəllim, kitab,
vəqf, kitabxana.

Annotations. Müasir yerli və xarici tarixşunaslıqda Azərbaycanın orta əsrlər təhsil tarixi ümumi halda işıqlandırılıb. Həmin çalışmalar, əsasən, tədris məkanları (mədrəsə və sufi dərgahları) və mədəniyyətin bəzi sahələrini (elm, ədəbiyyat və memarlıq) əhatə edir. Bizim məqalədə isə tədris müddəti, səviyyəsi, qaydaları, dərsliklər, kitabxanalar, dərs ilinin açılışı, tələbələrin təqaüd və müəllimlərin maaş sistemi, yetim və kimsəsiz uşaqların tərbiyəsi və təhsili haqqında bu vaxta qədər mədəniyyət tariximizdə işlənməyən mövzular tədqiq olunub. Orta əsrlərin zəngin mədəni irsi çox zaman siyasi və sosial hadisələrin işığında araşdırıldığı üçün insan həyatı ilə birbaşa bağlı məsələlər arxa planda qalmışdır. Halbuki orta əsrlərin maddi, dini, hüquqi və mənəvi mədəniyyəti əksər hallarda siyasi hadisələrin önündə gəlirdi. Orta əsr Azərbaycan hökmədarlarının bir çox hallarda alim və şair kimliyi ilə diqqət çəkməsi məhz dövrün təhsil anlayışının səviyyəsinə və əhəmiyyətinə işarədir. Mənbələr orta əsrlər Azərbaycanında içində birdən çox orta və ali təhsil ocaqlarının olduğu şəhərlərdən, böyük vəqflərdən və hətta vəqf şəhərlərindən, mədrəsələrdə dərs verən çoxsaylı alim və müdərrislərdən, böyük və məşhur kitabxanalardan, xalqın təhsil səviyyəsindən bəhs edirlər. Bu dövrdə elmin bəzi sahələrinin, xüsusilə də ədəbiyyat, siyaset elmi, tibbin geniş rəğbət gördüyüne və inkişafına şahid oluruq. Maraqlı cəhətdir ki, tədqiq edilən dövrdə mövcud olmuş dövlətlərin məmər və dövlət adamlarını, hətta hərbi kadrlarını hazırlamaq üçün xüsusi məktəbləri fəaliyyət göstərirdi. Nəticə etibarilə orta əsrlərdə təhsilə maraq yüksək idi. Bu da bizə, müasir tarixçilikdə zənn edildiyinin əksinə, orta əsr insanların təhsil və elmdən uzaq, savadsız kütlələr olmadığını deməyə əsas verir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.08

Məqaləyə istinad: Nəcəf Ə. (2018) *Orta əsrlər Azərbaycanında təhsil anlayışı, strukturu, metodologiyası və tədris vasitələri (X-XVI əsrlər)*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 107-123

Məqale tarixçəsi

Göndərilib: 16.05.2018; Qəbul edilib: 13.07.2018

The educational concept, its structure, methodology and teaching tools of medieval Azerbaijan (X-XVI centuries)

Akbar Najaf

Author:

Akbar N. Najaf,
A researcher of general
Turkish history of the
Middle Ages.
Azerbaijan, Baku.
E-mail:
ekbernecef@gmail.com

Keywords:

teaching, lesson, school,
madrasa, student,
training, teacher, book,
foundation, library.

Abstract. Some issues of the medieval history of Azerbaijan in modern local and foreign historiography were considered in general. These studies mainly cover study areas (madrasah and Sufi associations) and some areas of culture (science, literature and architecture). In our research, we studied issues that have not been covered in our cultural history, including teaching time, levels, educational rules, textbooks, libraries, academic year, scholarships to students and teachers' salaries, orphans and homeless children. Since the rich cultural heritage of the Middle Ages was often studied in the light of political and social events, issues directly related to human life were in the background. However, the material, religious, legal and spiritual culture of the Middle Ages was often at the forefront of political events. The attention of medieval Azerbaijani rulers in many cases to the personality of the scientist and poet indicates the level and importance of the period of instruction. Sources tell of medieval Azerbaijan about the great number of scholars and educators, large and renowned libraries and the education of the people, who teach in many madrasahs, cities of great importance and even foundations of cities. During this period, we have witnessed some areas of science, in particular literature, political science (sofas and palace schools), as well as the widespread popularity of medicine. It is noteworthy that special schools functioned for the training of civil servants and statesmen, even state servicemen during the training period. As a result, interest in education in the Middle Ages was high. This, unlike what we thought in modern history, gives us grounds to say that medieval people are far beyond education and science and are illiterate.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.08

To cite this article: Najaf A. (2018) *The educational concept, its structure, methodology and teaching tools of medieval Azerbaijan (X-XVI centuries)*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 107–123

Article history

Received: 16.05.2018; Accepted: 13.07.2018

Təhsil sahələrinin müxtəlifliyi

Orta əsrlərdə Azərbaycanın təhsil sistemi Şərqi İslam coğrafiyası təhsil sisteminin bir parçası idi. Bu təhsil sistemi, sadəcə, mədrəsələrlə məhdudlaşmirdi. Birincisi, Şərqi İslam coğrafiyasında təhsil geniş bir sistem təşkil edirdi və siyasi-sosial sahənin bütün qollarına sırayət etmişdi. İkincisi, təhsil imkanları və məkanları müxtəlifliyinə görə seçilirdi. Üçüncüsü, təhsilli olmaq cəmiyyətdə xüsusi bir status sayılırdı. Dördüncüsü isə orta əsr dövlətlərinin kadr siyaseti təhsilli insanların idari-inzibati mexanizmdə yer almاسına söykənirdi.

Tədqiqatçı alim Əli Məzahiri 1951-ci ildə Parisdə fransızca nəşr etdirdiyi «Ortaçağda müslümanların yaşayışları» adlı əsərində X əsrən etibarən təhsil sahəsində İslam dünyasında bir inqilab olduğunu yazar: «O vaxta qədər orta əsrlərin Orta Şərqində məktəb olaraq, sadəcə, məscidlərdə uşaqlara verilən əqaid (inanç) dərsləri və müsəlman filosoflar, yaxud mötəzilə tərəfində yaradılmış olan və akademiya sayyla biləcək «Dar əl-Hikmət»lər məlum idi. Bu ikisi arasında ikinci dərəcəli bir təhsil anlayışı mövcud deyildi. Buna görə də X əsrən əvvəl təşkilatlanmış ümumi bir təhsil anlayışının olmadığını qəbul etməliyik. Xalq əqaidi (inancları), dinin praktik tərəflərini, bəzi yazı və hesab qaydalarını öyrənməklə kifayətlənərkən, sosial təbəqənin zirvəsində yer alan, çoxu mötəzilə anlayışlı ilahiyatçılar, hökmardarlar və siyasetçilər fəlsəfə və dəqiq elmlər oxuyurdular» [Mazaheri A. 1972, s. 159].

X əsrən Orta Asiyada Qaraxanlılar (766-1212) və Misirdə Fatimilərdən (909-1171) başlayıb, Qacarların son dövrünə qədər təsirini qoruyan mədrəsə təhsili yeganə təhsil sistemi deyildi. Aparılan araşdırımlar orta əsrlərdə Azərbaycan da daxil olmaqla İslam ölkələrində başlıca təhsil mərkəzlərinin aşağıdakı kimi olduğunu qeyd edirlər:

- məktəblər və küttablar;
- suffə;

- məscidlər;
- camilər;
- saraylar və divan məktəbləri;
- kitabxanalar və kitab dükənləri;
- üləma evləri;
- ədəbi məkanlar;
- badiyə (çöl);
- hərəm məktəbləri (saray qadınları üçün);
- mədrəsələr;
- ribatlar və dərgahlar.

Adları qeyd olunanlar arasında əsas təhsil müəssisələri kimi mədrəsələr, saraylar, məscid-camilər ilk sırada gəlirdi [Çelebi A. 2013, s. 23 və d.]. Bu təhsil ocaqlarının hamısı xalq arasında ümumilikdə *məktəb* adlanırdı. Dinin mərkəzində *kitab* olması səbəbindən, məktəb anlayışı kitaba əsaslanan bir oxuma və öyrənmə sistemi idi. Lakin zamanla məktəb insanlara verilən ilk təhsil sistemini əhatə etməyə başladı. George Makdisinin də qeyd etdiyi kimi, «məktəb və ya küttab, sadəcə, ilk dərəcə təhsil verən məkanı» ifadə etməyə başladı [Makdisi G. 2007, s. 58].

O dövrün təhsil anlayışları arasında «badiyə»nin adı xüsusiilə zikr edilməlidir. *Badiyə* ərəbcə «çöl» mənasına gəlir. Bir dili bütün incəlikləri və mükəmməlliyi ilə öyrənmək üçün təhsilli insanlar çöldə yaşıyan qəbilələr arasında yaşayırıdalar. Bu təhsilə badiyə adı verilirdi. Məsələn, X əsrin məşhur şairi Seyyiduk Bəsrədəki təhsilini və ədəbi araşdırımlarını tamamladıqdan sonra klassik ərəbcə təhsilini artırmaq məqsədilə badiyəyə getmiş və fasiləsiz on il bədəvi qəbilələr arasında qalmışdır. Onun müasiri olan Tənubi, Seyyidukun çalışmalarından bəhs edərkən «Vasıtın ən məşhur şairi, bir lügət müəllifi və dilçi alim» olaraq söz edir [Çelebi A. 2013, s. 23 və d.]. Bu da badiyə təhsilinin bir növ praktika və ali dərəcəni artırmaq olduğunu deməyə imkan verir. Eyni anlayış türklər arasında da mövcud idi. Mahmud Kaşqarı 1072-1074-cü illərdə yazdığı «Divani Lügəti-Türk»də yer alan kəlmələrin çoxunu köçəri həyat sürən türk tayfalarının dilindən toplamışdı.

Təhsil müddəti və səviyyəsi

Məktəblərin təhsil anlayışı, zənn edildiyi kimi, şagirdlərə ibtidai təhsil verməklə məhdudlaşmırıdı. Məktəb və ya küttab təhsili alan şəxs əsər yazacaq dərəcədə savada yiyələnirdi. Məsələn, *Zahiriyyə* məzhəbinin banisi olan Davud ibn Əli əz-Zahirinin oğlu Məhəmməd küttab təhsili alsa da, «Kitab üz-zəhər» adlı məşhur əsərini ərsəyə gətirmişdi.¹ O, bu əsəri yazdığını vaxt 15 yaşında idi. Yenə XI əsrədə Vasit şəhərindən olan bir şairin məktəb təhsilini bitirdikdən sonra dövlət idarəsində katibliyə başladığı qeyd edilir. Rum mənşəli olan və «Kitab əl-buldan» adlı ensiklopedik bir əsər ərsəyə gətirən Yaqut əl-Həməvi kölə həyatı yaşadığı halda, tacir olan sahibindən oxumağı və yazmağı öyrənmiş və onun tərəfindən məktəbə göndərilmişdir. Yaqut əvvəlcə sahibi üçün, onun vəfatından sonra isə özü həm tacir, həm də sahaf (kitab satıcısı) olaraq fəaliyyət göstərmişdir. O aldığı ibtidai təhsillə içində Azərbaycan haqqında da mühüm məlumatların yer aldığı çoxcildli və qiymətli bir əsəri bizə miras qoymuşdur [Brockelmann Carl.1942, s. 249-250]. Bu nümunələrdə məqsəd, məktəb və küttablarda verilən təhsilin yüksək səviyyəsini vurğulamaqdır.

Məktəblər şagirdi, əsasən, *adəb* elmləri sahəsində *ustad* hesab edilən bir alimin nəzarətində, bir növ, ali təhsilə hazırlayırdı. Bu elm ocaqlarında təhsil 10 ildən az davam etmirdi. Xəlifə Məmən nəslindən olan Əhməd ibn Əli əz-Zəvvalın (1115-1190) on illik təhsildən sonra məktəbdən 14 yaşında ayrıldığını nəzərə alsaq, bir müsəlman üçün ibtidai təhsilin 4-5 yaşından başladığı, bu yaş həddinin 7-8-i keçmədiyi məlum olur [Makdisi, s. 59]. Lakin oxumaq və yazmaq arzusunda olan və bu istəyini uşaq və gənclik yaşlarında həyata keçirmək imkanı əldə etməyənlər də istədikləri yaşda ibtidai təhsil üçün məktəblərə müraciət edə bilərdilər. Belə ki, Yaqut əl-Həməvi böyük yaşlarında məktəbə getmişdi.

Orta əsrlərdə Azərbaycanın da daxil olduğu Şərqi İslam coğrafiyasında təhsilin müddətini və təhsil səviyyəsini tam dəqiqləşdirmək üçün

Yaqut əl-Həməvinin Qəznəvi sultanlığının (962-1187) məşhur tarixçisi Beyhakinin avtobiografiyasında verdiyi məlumatlara müraciət etmək olar. Həməviyə görə, Əbülfəzl Beyhaki 15 yaşına çatana qədər məktəbdə *nəhv*, *lügət* və ədəb-şeir təhsili almış və bu dərsləri 11 kitabdan keçmişdir. Həmin əsərlər arasında fiqh (hüquq-şəriət), canlılar (təbiət), səmavi cisimlər (astronomiya) və ərzi varlıqlar haqqında məlumat verən ərəbcə-farsca lügət də yer alırı [Makdisi G., s. 59]. Bu son məlumat məktəbdə şagirdlərə elmlərin təməl terminologiyasının öyrədildiyini deməyə əsas verir.

Məktəbi tamamlayanlar əlavə 10-11 illik ali təhsilə davam edə bilərdi. Ali təhsil, əsasən, hüquq (*fiqh*), tibb (*təbabət*) kimi yüksək peşəkarlıq tələb olunan sahələrdə çalışmaq üçün vacib idi. XII əsrədə yaşamış Orta Asiya tarixçisi, mühəddis, ilahiyyatçı və filoloqu Əbu Səad Əbdülkərim ibn Məhəmməd əs-Səmani ət-Təmimi əl-Mərvəzi (1113-1167) içində yüzdən çox Azərbaycan alimi haqqında da məlumatın yer aldığı «Kitab əl-ənsab» (Nisbələr kitabı) adlı əsərində İslam dünyasında təhsilin mükəmməlliyi haqqında qiymətli məlumatlar verir. Onun əsərində adını zikr etdiyi Urmiyə, Xoy, Ərdəbil, Maku, Naxçıvan, Şamaxı, Gəncə, Beyləqan və s. şəhərlərdən çıxmış yüzlərlə alimin 10 il məktəb və 10-11 illik mədrəsə təhsili aldıqdan sonra Misir Qahirəsindən Orta Asiyanın Şaşına qədər geniş coğrafiyada kətbilik, tabibilik, qazılıq və müdərrislik (mədrəsə müəllimliyi) etdikləri xəbər verilir [N.Əliyeva.2010, s. 91-133].

Təhsilin səviyyəsinə və dərəcəsinə görə Azərbaycan məktəbləri və mədrəsələrinin, vəqfiyyə və saraylarının digər böyük İslam şəhərlərindəkindən heç də geri qalmadığını XI əsrədə Azərbaycanda olmuş görkəmli ərəb alimi İbn Makulanın (1030-1082) Gəncə məscidi, mədrəsəsi və kitabxanası haqqında

¹ «Kitab əz-zəhər», yəni «Çiçək kitabı» bir növ şeir antologiyasıdır. Məhəmməd ibn Davud həmin kitaba seçdiyi şeirləri nəşr şəklində toplamışdır.

verdiyi məlumatlardan anlayırıq. O, əsərində 55 nəfər azərbaycanlı alimin adını qeyd edərək onların yetişdiyi elmi mühitin təhsil imkanlarına da işıq tutur [Əliyeva N. 2014, s. 20]. Azərbaycan şəhərlərində yüksək təhsil verən ocaqların hələ VII-VIII əsrlərdə formalaşdığını təbrizli alim Vəliyuddin Əbu Abdullah Məhəmməd ibn Abdullah əl-Əmri ət-Təbrizinin Azərbaycan mütəfəkkirlərini də əhatə edən VIII əsr alimlərinin qısa həyat hekayəsini əks etdirən «əl-İkməl fi əsmə ər-ricāl» əsərindən anlayırıq.² Digər tərəfdən, «Kitab əl-Müştərək» adlı əsərdə ümumilikdə Azərbaycanın 21 məntəqəsi haqqında məlumat verilib, həmin yerlərdəki təhsil məkanlarına da toxunulmuşdur [Əliyeva N. s. 62].

Artıq XI əsrdən etibarən Səlcuqlar, sonra isə Atabəylər dövründə Azərbaycanda bütün Şərqi İsləm coğrafiyasında tanınan məktəblər, mədrəsələr, saray məktəbləri mövcud idi. Tədqiqatçı Nərgiz Əliyeva bir əsərində həmin dövrdəki Azərbaycanın ali məktəblərinin siyahısını tərtib etməyə çalışıb. Həmin əsərdə Gəncə, Şamaxı, Beyləqan, Marağa (Atabəylər, Qazı, Əhmədağa), Zəncan, Naxçıvan, Mərənd və Xoy mədrəsələrinin adları çəkilir [Əliyeva N. 2015, s. 67-74, 78, 84, 85, 86].

Cələyirlər, Qaraqoyunlular, Ağqoyunlular və Səfəvilər dövründə Azərbaycanda çox sayıda mədrəsələr fəaliyyət göstərirdi. Tacəddin şah Əlişah mədrəsəsi, Rəşidəddinin oğlu Qiyasəddin Məhəmmədin Qiyasiyyə mədrəsəsi, Əmir Şeyx Həsən Cələyiri mədrəsəsi, Şeyx Üveys mədrəsəsi, Sultan Əhməd Cələyiri mədrəsəsi, Sahənsahın arvadı Xədicə Bəyimin tikdiridi Müzəffəriyyə və Bəyim mədrəsələri bunlara nümunədir. Bu mədrəsələrin hər biri elmin müxtəlif sahəsində mütəxəssislər yetişdirirdilər. Məsələn, Şamaxının Məlhəm kəndində açılan və uzun illər fəaliyyət göstərən «Mədrəseyi-tibb» həm yüksək səviyyəli tibbi təhsil mərkəzi, həm də xəstəxana idi. Bu mərkəz görkəmli şair Xaqqanının əmisi Qafiyəddin Ömər ibn Osman tərəfindən açılmışdır. Məşhur həkim və filosof olan Qafiyəddinin Şamaxı mədrəsəsi ilə olan əlaqələrini nəzərə alsaq, həmin dövrdə mədrəsələr arasında

tələbə mübadiləsinin olduğunu düşünmək olar. [Əliyeva N. 2015, s. 86].

Tədqiqatlardan belə məlum olur ki, oxumaq arzusunda olanlara verilən ilkin təhsil müddəti maksimum 10-11 il idi. Ancaq məktəbə başlayan bütün şagirdlərin bu təhsil müddətini tamamladıqları iddia edilə bilməz. Böyük əksəriyyətin, Əli Məzaherinin qeyd etdiyi kimi, təməl əqaid elmlərini əldə edərək məktəbləri tərk etdiyinə inanmaq lazımdır. Məktəb və küttabları tamamladıqdan sonra başlayan ali təhsil isə minimum 10-11 illik olub, bu müddətdən sonra icazət (diplom) alanlar xəstəxanalarda, mədrəsələrdə, hüquq sistemində işlə təmin olunurdular. Bu bizə bir mütəxəssisin təhsil həyatının, orta hesabla, 20 ildən az olmadığını deməyə əsas verir. Belə məlum olur ki, 4-5 yaşından məktəb həyatına başlayan bir uşaq, 25 yaşında ali təhsil ocaqlarının birində məzun olmaq şansına sahib idi. Ancaq təhsilini bu müddətlə məhdudlaşdırımayıb, davam etdirənlər də vardi. Məsələn, Beyhaki təhsil həyatını 37 yaşında tamamlamışdı. Bu onun, təqribən, 30 ildən çox təhsil aldığı deməyə əsas verir [Makdisi G., s. 60].

Ali təhsilin müddətləri arasında fərq məktəblərin dərəcə və əhəmiyyətinə görə də yaranırdı. Məsələn, *divan məktəbləri*, bir növ, siyasi idarəetmə profilli universitetlərin missiyasını icra edirdi. Bu məktəblərdə dövlət işlərində katiblikdən vəzirliyə qədər xidmət edən şəxslər təhsil alırdılar. Sultanlar *qulam* olaraq işə götürdükləri hərbi, siyasi və təhlükəsizlik xidmətlərindəki məmurlarını da həmin məktəblərdə yetişdirirdilər. Qul kimi alınıb dövlət məmuru dərəcəsinə qədər yüksəldilən həmin qulamların 30 yaşından tez rəsmi vəzifə tutmadıqlarını Nizamülmülk «Siyasətnamə» əsərində qeyd edir [Nizamülmülk, Siyasətnamə, 1999, s. 74; Əkbər N. 2017, s. 160]. Bu məktəblərdə *riyazi elmlərə*

² Bu əsər «Muşkətul-məsahib» adlı əsərlə birlikdə 1898-1899-cu ildə Peterburqda rus dilində nəşr olunub.

böyük üstünlük verildiyi də qeyd edilir. Xəsrdə yaşamış Əbu Cəfər ibn Şirzad 20 yaşına çatdığı halda divan məktəblərində təhsilinə davam etdiyini xəbər verir. Hətta Şirzad özündən böyük qardaşının da eyni məktəbdə oxuduğunu yazar [Makdisi G., s. 76].

Saray və ya divan məktəbində təhsil almaq dövlət sistemində çalışmaq və yüksəlmək üçün əsas vasitə idi. Məsələn, Fatimilər dövrünə aid bir məlumatda həmin vəziyyət belə izah edilir: «O zamanlar hər divan məmuranın ədəb sahəsində bir az dərs almış oğlunu katiblik sənətini öyrənməsi üçün divana gətirməsi adətə çevrilmişdi. Tələbə burada təhsil alır, ədəb elmlərinə maraq göstərib, öyrənirdi». Bu məlumatın Əyyubilər dövlətinin vəziri olmuş Qazi Fazıl əl-Beysani tərəfindən qeyd edilməsi olduqca mühümdür. Çünkü Beysani özü həmin təhsil sistemində yetişərək əvvəlcə Fatimilər dövlətində yüksək rütbəli dövlət məmuru, sonra isə Əyyubilər dövründə baş vəzir olmuşdur [İbn Xəlliyan, 1948-1949, s. 219]. Belə ki, Beysanının özünü də divan məktəbinə Fatimilər dövründə divan rəisi olan İbn əl-Xəllal imtahanla qəbul etmişdi [İbn Xəlliyan, 1948-1949, s. 220]. İbn Xəlliyanın verdiyi məlumatlardan aydın olur ki, məmür övladları olmasına baxmayaraq, divan məktəbinə qəbulda şagirdlərə güzəşt edilmirdi. Belə qəbul imtahanları xeyli çətin və ciddi elmi mühakimələr aparıllaraq keçirilirdi. Beysanının özü həmin qəbul imtahanında «Hamasə»də yer alan iki hadisəni təhlil etdiyini, verilən nəzm parçalarını nəşr halına gətirdiyini, hətta lazım gələrsə, əvvəldən axıra bütün kitabın bu şəkildə təhlil edilməli olduğunu qeyd edir [İbn Xəlliyan, 1948-1949, s. 220]. Yeri gəlmışkən, onu da qeyd edək ki, Beysanının atası Fələstin qazısı olub, dövlət sistemində məmurlardan da yüksək mövqeyə sahib idi [İbn Xəlliyan, 1948-1949, s. 224].

Bu qeyd etdiklərimiz orta əsrlərdə təhsil sisteminin əsas iki dərəcəli olduğunu deməyə əsas verir:

- Birinci dərəcə — *təlim* adlandırılın təməl təhsil, bir növ, günümüzdəki orta və ali məktəb təhsili idi. Buradan məzun olanlar məmur,

əşəri səviyyədə katib, müxtəlif dini vəzifələrə sahib olduqları kimi, elmin müxtəlif sahələrində də fəaliyyət göstərə bilərdilər.

- İkinci dərəcə isə *suhbə* adlandırılırırdı, hazırkı dövrün magistratura və doktorantura təhsilinə bərabər hesab olunan təhsil idi. İxtisaslı kadr hesab olunan suhbə təhsilli məzunlar vəzirlikdən qazılığa, divan rəisliyindən müdərrisliyə, həkimlikdən fəqihliyə, kitabxanaçılıqdan elçiliyə qədər bütün rəsmi (saray) və qeyri-rəsmi (vəqflərdə) üst səviyyəli vəzifələrdə çalışma bilərdilər.

Dərs ilinin açılışı

Məktəb və mədrəsələrdə tədris ilinin açılışı XI əsrdə təkmilləşdirilmişdir. Açılışlar, əsasən, təntənəli şəkildə gerçəkləşdirilirdi. Buna səbəb hakim dairələrin belə açılışları özləri üçün hörmət əlaməti saymaları idi. Açılış dərsləri sadəcə müdərrislər üçün deyil, həmin bölgənin qazları, qadıl-qudatları (baş qazı, qazilar qazısı), elm mənsubları və alımları üçün də əhəmiyyət kəsb edirdi. Açılış dərsində ilk dəfə müdərrisliyə başlayan müəllimlər böyük kütənin hüzurunda kürsüyə çıxır və ilk dərsini keçirdi. Demək olar ki, şəhərin bütün təbəqəsindən insanlar onun dərsinə qulaq asıb qiymət verirdilər [Makdisi G., s.235].

Məktəb və ya mədrəsəyə təyin olunan alim açılış dərsində müxtəlif mövzulara və ya bir mövzu içərsində bir neçə məsələyə toxuna bilərdi. Buna görə də müəllimin istədiyi mövzunu seçib, həmin mövzuda mühazirə oxumağa ixtiyarı var idi. Təhsil ilinin açılışı təntənəli mərasim halında qeyd edildiyindən mədrəsə, məscid və camilərin həyətində müxtəlif növ şirniyyatlar bisirilir və bunlar şəhərin bütün təhsil məkanlarına və xeyriyyə ocaqlarına paylanırırdı. Açılış dərsində iştirak edənlərin sayı, eyni zamanda, o müdərrisə verilən ümumxalq qiymətinin ölçüsü sayılırdı. Əgər iştirak edənlər çoxdursa, bu həmin alimin elmi savadına və böyüklüyünüə dəlalət edirdi. Açılışa gələnlərin azlığı müdərrisin alımlıyinə xalqın etinasız yanasdığını ifadə edirdi. Əgər açılışda kifayət qədər adam yoxdursa, bu,

müdərrisin müəllimlik fəaliyyətinin sona çatdığını xəbər verirdi. Onun ya yerini dəyişdirir, ya müdərrislikdən uzaqlaşdırır, ya da öz üzərində işləməsi üçün əlavə vaxt və imkan tanınırıdı [Makdisi G., s. 238].

Açılış dərsləri müəllimlərin öz bacarıqlarını, təhsil səviyyələrini, suallara necə yanaşdıqlarını və elmi məsələləri necə təhlil etdiklərini nümayiş etdirirdi. Burada əsas məsələ alimin öz fikrini ifadə etmək bacarığının olub-olmadığını, hər hansı bir məsələyə yeni yanaşma gətirib-gətirmədiyini xalqın hüzurunda aşkarlamaq idi. Təhsil sisteminin başlıca xüsusiyətlərindən biri, bəlkə də ən mühümü «kitaba əsaslanan fikirlərə tənqidi yanaşma» metodu idi [Makdisi G., s. 247]. Müəllim və ya alim oxuduqlarını təkrar etməməli və onların təbliğatçısına çevrilməməli idi. Bir növ, alimin elminin xalq tərəfindən təsdiqləndiyi bir sistemdə insanlar öz uşaqlarını həmin müəllimə etibar etmələrinin imtahanını keçirirdilər. Nəzərə alsaq ki, açılış dərslərində mədrəsələrin olduğu bölgə və şəhərlərin bütün elm adamları, fəqihləri, dövlət məmurları, katibləri, hökumət üzvləri iştirak edirdi, o zaman müdərrislər üçün bu imtahanların elə də rahat keçmədiyi ortaya çıxır. Bəzi müdərrislərin açılış dərslərinə rəğbət o dərəcədə böyük olurdu ki, hətta ətraf ölkələrdən və şəhərlərdən alımlar və müdərrislər də bu məclislərdə iştirak edirdilər. İnsanların kütləvi şəkildə təhsil mərkəzlərində toplanması üçün ən uyğun zaman isə Həcc mərasimlərinin başladığı zamanlar idi. Bu da bizə, tədris ilinin açılış tarixinin Həcc mərasimlərinin başlığı aylarda olduğunu deməyə əsas verir [Keleş M., 2016, 4 (8), s. 158-159].

Bəzi idarəcilər müdərrislikdə şöhrət sahibi olan alımları öz mədrəsələrinə dəvət edirdilər. Həmin alimin bu təklifi qəbul edib, o mədrəsəyə gəlməsi, o şəhərin etibar qazanmasına yol açırdı. Məsələn, Anadolu Səlcuqlu dövlətinin vəziri Pərvanə 1273-cü ildə Kayseridə tikidirdiyi mədrəsəyə Elxanlı dövrünün böyük alımlarından olan Qütbəddin Şirazini dəvət etmişdi. Vəzir Pərvanə bu alimin elmi istedadına və

əxlaqi böyüklüğünə Sədrəddin Konəvinin «Cami əl-üsul» dərslərində şahid olmuşdu [Kaymaz N., Pervae M., 1970, s. 185].

Bu, mədrəsələr, şəhərlər, hətta idarəcilər arasında rəqabətə səbəb olurdu. Belə ki, alimlikdə ad çıxarmış bir müdərrisin hansısa şəhərə gəlib oradakı mədrəsədə müəllimlik fəaliyyətinə başlaması o bölgə və şəhərdə güclü sosial, mədəni, insani təsir yaradırdı. Bir alimin yer dəyişdirməsi onunla birlikdə ciddi bir elmi gücün yerini dəyişdirməsi mənasına gəlirdi. Bir anda adı bir şəhər elm mərkəzinə çevrilə bilərdi. Bu öz növbəsində həmin şəhərin ticari imkanlarına təsir edir, dini ziyarətlər sırasında böyük karvanların öz istiqamətini o şəhərdən salmasına yol açırdı.

Açılış mərasimlərinin bu qədər təntənəli keçirilməsindəki məqsədlərdən biri də müdərrislə birlikdə həmin şəhərin və idarəcilərin öz təbliğatını aparmaq fürsəti əldə etmələri idi. Buna görə də bir çox idarəcilər tanınmış alımların öz mədrəsələrini dəyişdirməsini istəmir və lazımlı gəlsə, onun üçün əlavə maddi-mənəvi imkanlar yaradırdılar.

Orta əsrlərin müəllifləri, xüsusilə də avto-bioqrafiya yanan elm adamları ölkələr arasındaki səyahətlərini şöhrətini eşitdikləri alımların dərslərinə və bu dərslərdəki məhərətlərinə şahid olmaq üçün planlayırdılar. Əgər İbn Məqkulə, Səmanı, Yaqut əl-Həməvi alımların həyat hekayəsini yazmaq və hazırlamaq üçün Azərbaycana gəlmişə, bunda onların dərslərində iştirak etdikləri mühəddislərin rolü böyükdür. Artıq XI əsrədə Gəncəni ziyarət edən alımların sayında artım dövrün mənbələrində də əks olunmağa başlayır. N.Əliyeva yazar ki, «ərəbdilli müəlliflərdən bəziləri şəhərə səfər edərək onun məscidi, kitabxanası, tədris müəssisələri, burada təşkil olunan hədis məclisləri, yerli alımlarla görüş və müzakirə apardıqları məclislər və s. haqqında bilgi vermişlər» [Əliyeva N., s. 31]. Oxşar mənzərəyə Təbriz, Şamaxı, Ərdəbil və digər şəhərlərdə də rast gəlmək mümkündür.

Müəllimlər və tələbələr

Orta əsr təhsil sistemində müəllimlər və tələbələr arasında dərəcələndirmə onların aid olduqları mədərəsə, məktəb və küttablara görə fərqlənirdi. Müəllimlər arasındaki dərəcələndirmə bu şəkildə idi:

- Muid³;
- Müfid⁴;
- Müdərris və ya dərsiam⁵.

Şagirdlər və ya tələbələr arasında dərəcələndirmə isə belə aparılırdı:

- Tələbə-i ülum (suxtə, softa)⁶;
- Danişmənd⁷;
- Müləzim⁸.

Bu sıralama xaricində müəllimlər və tələbələrin öz titulları var idi. Məsələn, müəllimlər arasında *molla*, *əllamə*, *qare*, *mühəddis* və *fəqih* kimi titullar əsas qəbul edilirdi. Mədrəsə kadrlarının çoxalması və mədrəsə təhsil sisteminin təkmilləşdirilməsi ilə müdərrislər arasındaki dərəcələndirmə də dəyişmişdir. Buna görə hər mədrəsədə *ulə* (ilk), *səniyə* (ikinci) və *səlisə* (üçüncü) olmaqla üç müdərris vəzifələndirilmişdir.

Yuxarıda da qeyd etdiyimiz kimi, tələbəlik dövrü 14-15 yaşdan başlayırdı. Bu yaşa qədər uşaqlar şagird sayılır və məktəb təhsili alırdılar. 14-15 yaşından mədrəsə təhsilinə başlayan tələbə 20-21 yaşlarında mübahisə etmək, bir mövzunu sərbəst işləmək, tələbələr arasında çalışmalar aparmaq səviyyəsində elmi bacarığa sahib olurdu [Anameriç H., Rukancı F., 2008, s. 40].

Təhsil metodologiyası

Mədrəsələrdəki təhsil *deduktiv* adlandırılan metoda əsaslanırdı. Bu metodun əsasını müəyyən mövzularda əsər yazmış və bir neçə məsələdə fikir bəyan etmiş alımlara bağlılıq və onları dirləmək təşkil edirdi. Bu təhsil metodu əzbər (*hifz*), təkrar, qavrama, müzakirə və qeydlər aparmaq (*dəftər*) şəklində gerçəkləşirdi.

Hifz, yəni əzbər, təhsil metodologiyasının

əsasını təşkil edirdi. Hifz etmək, G. Makdisinin açıqlamasına görə, «bol miqdarda materialların əzbərlənməsinə, mənalandırılmasına və müəyyən məsafələr buraxmaq şərti ilə təkrarlanmasına söykənirdi». Xüsusilə də Quran, lüğət, rəvayət, fiqh və şeir dərsləri sözün həqiqi mənasında tələbənin hafızə gücünə bağlı dərslər idi [Makdisi G., s. 241]. Lakin belə hafızə gücünə sahib tələbələr nadir hallarda ortaya çıxırdı. Məhz bu səbəbdən Şabi kimi bir alim «əgər biri, sadəcə, mənim unutduqlarımı əzbərləmiş olsayıdı alim olardı» deməklə hifzin hər zaman mümkün olmadığını dilə gətirmişdi. Amma Şabidən fərqli olaraq güclü hafızəyə sahib tələbələr və alımlər də

³ Mədrəsələrdə müzakirələr aparanlar, müdərrislərin köməkçiləri səviyyəsində olanlara verilən ad. Bəzi mədrəsələrdə xüsusi bir sinfə nəzarət edənlər, tam olaraq dərs demək vəzifəsi olmayanlara bu ad verilirdi. Muid, bir növ müdərris ilə tələbə arasında vasitəçi rolunu oynayır. Bu vəzifə günümüzdə «assistant» dərəcəsinə uyğun gəlir.

⁴ Əsasən, XV-XVI əsrlərdə işlədilməyə başlanılan bu termin müiddən bir dərəcə yüksək, müdərrisdən bir dərəcə aşağıda yer alan, günümüzdə «dosent» dərəcəsində olan müəllimləri ifadə edirdi. Müfidlər mədrəsələrdə oxudulan dərslərdə müdərrisin ərz etdiyi, ancaq tələbənin tam vaqif olmadığı məsələləri təhlil edib açıqlayırdılar.

⁵ Müdərris və ya dərsiam mədrəsələrdə dərs demək hüquq olan müəllimi ifadə edirdi. Müdərrislər tam elm sahibi olub, təhsil sistemində ən üst səviyyədə yer alan alimlik dərəcəsinə sahib şəxsler idi.

⁶ Softa – mədrəsə tələbəsi mənasında olub, xalq arasında istifadə edilən bir termin idi. Mədrəsə müəllimlərinin sözlerinə görə, elm eşqi ilə alışbyanan uşaqları xalq bir az da kinaya ilə «suxtə» adlandırırdı. Həmin ad daha sonra dəyişərək *softa* şəklini alıb.

⁷ Mədrəsə təhsili almış insanlar üçün istifadə edilən bir sıfətdır. Farsca bir termin olan danişmənd Elxanilərdən sonrakı dövrlərdə sürətlə yayılmağa başladı. Danişmənd adını alan tələbə «elm sahibi» hesab olunurdu.

⁸ Mədrəsə təhsilini tamamlayıb icazət (diplom) alan tələbəyə verilən ad.

vardı. Məsələn, Makdisi, Xələf əl-Əhmərin 40 min beyt əzbərlədiyini qeyd edir [Makdisi G., s. 241].

Hifz etmək təhsildə çox mühüm idi. Qəzali bir səyahət sırasında kitablarının quldurlar tərəfindən talan edilməsindən sonra artıq oxuduğu bütün kitabları əzbərlədiyini qeyd edir. XII-XIII əsrlərdə yaşamış Ziyaəddin İbn əl-Əsir hafızənin əhəmiyyətini vurğulayaraq əzbərləmənin müəyyən zaman və ya ehtiyac halında lüzumundan bəhs edir [Makdisi G., s.243].

Hafızə orta əsrlər təhsil sistemində olduqca mühüm idi. Fiqhi hökmlərin verilməsində, hədislərin nəqlində, yazılı münasibətlərin az olduğu dövrdə məlumatların ötürülməsində əzbərin əhəmiyyəti ortaya çıxır. Dilçi və tarixçi Qazı Vaki (918-ci ildə vəfat edib) təhsildə hafızə və əzbərin əhəmiyyətinə diqqət çəkərək yazır:

*Tələbələr elm tələbi ilə erkəndən qalxar,
Bu bir gün kitablarda əbədiləşir,
Mən də irəliləyirəm şövq və ciddiyətlə
Dəftərdir qəlb, hoqqadır qulaqlar.*
[Makdisi G., s. 244].

Təhsildə qavrama və müzakirə də hafızə qədər əhəmiyyətli idi. Əslində, həm qavrama, həm də müzakirə əzbər təhsil anlayışına dəstək mənasına gəlirdi. Terminlərin, kəlmələrin, mənaların qavranılması onların yaddaşda tutulmasını asanlaşdırır. Müzakirə üsulu tələbənin aldığı, müdərrisin isə verdiyi dərsin öyrənilməsində istifadə edilən əsas metod hesab olunurdu. Müdərris tələbələri sorğu-suala çəkdiyi kimi, əksi də olurdu. Həftənin bəzi günlərində müdərrislər xalqa açıq dərslər təşkil edirdilər. Müəllim bir məsələdə özünün gəldiyi qənaətləri açıqlarkən, tələbə müzakirə sırasında, əsasən, əzbərlədiyi alımlərdən istinadlar gətirərək fikrini ifadə edirdi [Anameriç H., Rukancı F., s. 41].

Təhsil metodologiyasında müraciət edilən bir digər vasitə qeydlər aparmaqdır. *Dəftər* adı verilən bu vasitə biliklə dolan və bir növ «bilik anbarı halına gələn yaddaşın» bərpasında

köməkçi rolunu icra edirdi [Makdisi G., s. 255 və d.]. Elmdə qeydlər aparmaq elmin açarı sayılırdı. Lakin bəzi elmi dairələrdə kağıza yazılın biliyə münasibət mənfi olmuşdur. Bunu İbn əl-Əllaf (IX-X əsrlər) yazdığı bir mərsiyədə belə dilə gətirir:

*Biliyi kağıza əmanət etdi və onu da itirdi,
Kağız onu mühafizə etmək üçün çox pis
yerdir.*
[Makdisi G., s. 256].

Kağıza qarşı bu iddialara etibar etmək hər zaman mümkün deyildir. Əks halda orta əsrlərdə sayıları milyonları aşan ədəbiyyatın ortaya çıxması qeyri-mümkün olardı.

Orta əsrlərdə qeydaparmanın xüsusi bir metodu da formalasmışdı. *Fihrist* adlanan bu metod, bir növ, mənbə və ədəbiyyatın, orada yer alan məlumatların qısa xülasəsini əks edirdi. Ən-Nədimin məşhur «Fihrist» əsəri belə sistemə ən yaxşı nümunədir [Ən-Nədim, 2017, s. 67 və d.].

Dərslər və dərsliklər

1067-ci ildə Böyük Səlcuqlar dövlətinin (1038-1157) rəsmi «universiteti» kimi fəaliyyətə başlayan Nizamiyyə mədrəsəsinin açılması ilə təhsildə əsas dərs olaraq nəqli (şifahi) elmlər oxudulmağa və öyrədilməyə başlandı. Nəqli elmlərə xüsusi diqqət yetirilməsinin başlıca səbəbi Böyük Səlcuqlar dövlətinin Şərqi İsləm coğrafiyasında məzhəb fərqlilikləri və dini ixtilafları ortadan qaldırıb, məzhəbi və dini müzakirələri təhsil ocaqlarına daşıyaraq, elmi ixtilafları alımlərin rəyinə və görüşünə həvalə etməklə, geniş sosial kütlələri dini münaqışələrin mərkəzinə çəkməyə cəhd edən qrupların təsirini azaltmaq idi. Lakin qısa müddətdən sonra nəqli elmlərlə birlikdə əqli elmlər də mədrəsə proqramlarına daxil edildi. Belə olan halda mədrəsələrin təhsil bazası riyaziyyat, tibb, heyət (astronomiya), fəlsəfə, bəlağət (ritorika), hesab, həndəsə (geometriya), lüğət, tarix (əxbər), coğrafiya, nəhv (ədəbiyyat), sərf (qrammatika) hesabına

genişləndi. Əqli elmlər təbiət elimləri də adlandırılırdı ki, bunlar müşahidə və məntiq olaraq təsnif edilərək, bəzən ümumi halda *fəlsəfiyyat* adlandırılırdı [Mustafa B., 1984, s. 41-43].

Oğuz türkləri tərəfindən əsası qoyulan Böyük Səlcuqlar dövləti fiqhi əsası olan bütün məzhəblərə özlərinin təhsil strukturunu yaratmaq imkanı verərək, bu məzhəblərin özlərinin təyin etdiyi dərslərə və dərsliklərə də müdaxilə etmədilər. Üstəlik, Səlcuqlar bütün məzhəblərə mənsub olan təhsilli adamlara dövlət sistemində fəaliyyət göstərməyə şərait yaratdılar. Səlcuqların təhsildə «islahat» səviyyəsində apardıqları bu təkətiltən nəticəsində IX-X əsrlərdə Şərqi İslam coğrafiyasını parçalayan dini-məzhəbi ixtilafların və münaqışlərin kökü kəsildi.

XI-XVI əsrlərdə mədrəsələrdə oxudulan dərslər və istifadə edilən dərsliklər haqqında kifayət qədər məlumat mövcuddur. Bu dövrə Azərbaycanda şafi, hənəfi, şia məzhəbinə bağlı insanlar çoxluq təşkil etdiyindən mədrəsələrdəki tədris sistemi də buna uyğun formalaşdırılmışdır.⁹

Mədrəsələrdə tələbələrə keçirilən başlıca dərslər Quran, təfsir, hədis, fiqh, əsuli-fiqh, əqaid, kəlam, bəlağət, sərh-nəhv, astronomiya, həndəsə, hesab (arifmetika), elmi-hikmət (fəlsəfə) olaraq təsnif edilir. Dərsliklər arasında Kəşşaf təfsiri, Qazi Beyzavi təfsiri, sünni məzhəbinin başlıca hədis mənbəyi olan Kütübi-sittə və şia hədis kitabları, fiqhda Əbubəkr Mərginanının «Bidayə əl-mübtədi» (hüquq), Səfər əl-Hənəfinin «Əqaid ət-Təhavi» (əqaid), Sədrəddin Təftəzanının «Təlvih» (hüquq metodologiyası), Nəsrəddin Tusinin «Təcrid əl-kəlam» (kəlam), öz dövrünün məşhur bəlağət alimi olan Azərbaycan mütəfəkkiri Ömər əl-Əbhərinin «İsauci» (ritorika)¹⁰, Məhəmməd Caqmini Xarəzminin «əl-Mülaxxa» (astronomiya), Şəmsəddin Məhəmməd Səmərqəndinin «Əşkal ət-təsis» (həndəsə) və Evklidin «Geometria»sı, müəllifi naməlum «Risaləyi-bəhaiyyə» (arifmetika) kitabları əsas dərs vəsaitləri idi.¹¹

Zamanla dərslərin və dərsliklərin elmi və

mövzu baxımından sahəsinin genişləndiyi diqqəti cəlb edir. Məsələn, Səlcuqlar dövründə mədrəsə sisteminə təsəvvüf dərsləri də daxil edilmişdir. Şihabəddin Ömər Sührəverdinin və XVI əsrin böyük sufi alimi Nemətullah Naxçıvaninin təsəvvüf haqqında və Quranın təsəvvüfi təfsirinə dair kitabları da dərsliklər arasında idi.

Bütün mədrəsələrdə eyni dərslərin keçirildiyini və eyni dərsliklərin oxudulduğunu düşünməməliyik. Mədrəsələr hazırlı universtitələr kimi müxtəlif fakültə və ixtisaslardan ibarət idi. Nəqli elmlər sahəsində təhsil alanlara təbiət elmləri tədris edilmədiyi kimi, tibb təhsili alanlara da fiqh dərsləri keçmirdilər. Məsələn, tibb mədrəsələrində tələbələrin əsas təhsil müddəti 3 il idi. Bu üç illik müddətdə onlar tibbin, bir növ, nəzəriyyəsini öyrənirdilər. Tələbə həmin dövrədə aşağıdakı kitabları oxuyurdu:

Birinci il

- Hüneyn ibn İshaqın «əl-Məsail fit-tibb» və «Mədhal fit-tibb»;
- Hippokratın «Füsulu-bukrat» və «Mə üşşair»;
- Nili Nişaburinin tibb risalələri.

Qeyd edilən kitablar, bir növ, tibb elminə başlangıç xarakterli olub, əsasən, tələbədə bir «sənətkar» kimliyini formalaşdırırı.

İkinci il

- Razinin «Kitab ət-tibb əl-Mənsuri»;
- Kalenosun «Summeria Alexandrionorum»u ilə (Kalinosun 16 məqaləsi) «Təşrih-i bozorg»;

⁹ Səlcuqlar dövrü Azərbaycanda yaşayan xalqın dini tərkibi haqqında bəzi məlumatlar üçün bax: Nəcəf Ə., *Aran Atabəyləri*, s. 287-294.

¹⁰ Bu əsər məntiqin bütün sahələrini əhatə edən və mədrəsələrdə oxudulan ilk kitab olması baxımından çox mühümdür. İslədiyi mövzular və hadisələrə orijinal yanaşmalar baxımından olduqca qiymətli olan bu əsər Avropada da diqqəti çəkmiş və hətta erkən bir dövrədə latin dilinə tərcümə edilmişdir.

¹¹ Dərslər və dərsliklər haqqında geniş məlumat üçün bax: İzgi Cevat, *Osmanlı Medreselerində İlim* II, İstanbul: İz Yayınları, 1997.

- Sabit ibn Kürrənin «*Zahirə*»;
- Əbu Bəkir Əsvininin «*Hidayə*»;
- Əhməd Fərəcın «*Kifayə*» və ya «*Əhliliyyə*»;
- Seyyid İsmail ibn Həsən əl-Cürcaninin «*Zahirə-i xarimşahi*»;
- Səhli Məsihinin «*Sad Bab*» əsərləri.

Üçüncü il

- Razinin «*Kitab əl-xavi*»;
- Əli ibn Abbas əl-Məcisinin «*əl-Kitab əl-mələki*»;
- İbn Sinanın «*əl-Qanun fit-tibb*» əsərləri [Keykavus, Kabusname. 2003, s. 178-179].

Bunlardan savayı həm tələbələrin, həm də həkimlərin daim müraciət etdikləri 16 əsərin adı qeyd edilir:

«*Kitab əl-fıraq*», «*Kitab əs-sına`a*», «*Kitab ila tusrən fin-nəbz*», «*Kitab ila aqluqan fit-tənni li Şəfa`i-əmrəz*», «*Kitab əl-məqalat əl-xums fit-təşrih*», «*Kitab əl-astukussat*», «*Kitab əl-mizac*», «*Kitab əl-quvata-tabiyyə*», «*Kitab əl-iləl vəl-əmrəz*», «*Kitab tuarrifu iləl əl-əza əl-batinə*», «*Kitab ən-nəbz əl-kəbir*», «*Kitab əl-humeyyat*», «*Kitab əyyum əl-bühran*», «*Kitab əl-bühran*», «*Kitab hilət əl-bərt*», «*Kitab tədbir əl-əsihha*» [Kifti Cəmaləddin Əbil-Həsən Əli ibn əl-Qadi əl-Əşrəf Yusif, 1903, s.129].

Tibb tələbələrinin təhsilinin sonrakı mərhəlesi şəfaxanalarda və ya bimaristanlarda (xəstəxanalarda) keçirdi. Burada onlar öyrəndiklərinin praktikasını keçir və təbib adı almaq üçün təcrübə toplayırdılar. Tibb tələbələri praktika həyatlarında xəstə psixologiyası, xəstəxana nizamı, təmizlik qaydaları, ələlxüsus da dərmanların hazırlanması, bitkilərdən və minerallardan necə istifadə edilməsi haqqında zəngin məlumatlar əldə edirdilər. Mükəmməl bir təbibin ortaya çıxməsi üçün onun 12 qrupda təsnif edilən dərmanlar haqqında, onların hazırlanması və hansı dərdlərə çarə olduğu barədə ətraflı məlumatə sahib olması lazım idi. Bu dərmanlar belə təsnif edildi: şərbətlər; mürəbbələr; yağ şəklində olan sürtkülər; məlhəmlər; tabletlər; məcunlar; əyaricat; cəvarişat; səfurat; lauqat; tiryək (panzəhər); həblər [Mehmed S. 2014, s. 73-78].

Elxanilər (1258-1359), xüsusilə də Teymurilər (1370-1507) dövründən etibarən mədrəsələrdə astronomiya, tibb və riyaziyyat elmlərinə böyük üstünlük verildiyi nəzərə çarpar [Eshenkulova K. 2001, s. 99-148]. Bunu Elxanilər zamanında Marağada o dövr üçün dünyanın ən böyük rəsədxanasının yaradılması [Köprülü F. 1942, s. 208-227], Qazan xan dövründə (1296-1304) Təbrizdə Şənbə-Qazan və Rəbi-Rəşidiyyənin inşa olunması da təsdiq edir [Özgüdenli O.G. 2003, I, s. 105-126].

Yetimxanalar və kimsəsiz uşaqların təhsili

Orta əsrlərə xas dağdıcı istilalar və müharibələr arzu edilməyən insani fəlakətlərə yol açırdı. Bu fəlakətlərdən biri də ailə başçılarını itirmiş uşaqların vəziyyəti idi. Dövlətlər və dövlət başçıları bunu nəzarətdə saxlayır, valideyn himayəsindən məhrum olan uşaqların qayğısı üçün bəzi tədbirlər görürdülər. Bu uşaqlar, əsasən, vəqflərə həvalə edilirdi. Lakin ehtiyac olduqda dövlət yetimxanalar da təsis edirdi. Orta əsr Azərbaycanında dövlət əli ilə təsis edilmiş iki yetimxana haqqında məlumatlar mövcuddur. Bu baxım və təhsil mərkəzləri Elxanlı hökmərdə Qazan xan dövründə (1294-1304) və onun əmri ilə Şənbə-Qazan və Rəbi-Rəşididə təsis edilmişdi. Təbrizdə yerləşən bu yetimxanalardan biri Şənbə-Qazandakı böyük kompleksin içində yerləşirdi. Bu yetimxana başlanğıcda 100 uşağın qalması üçün planlaşdırılmış, daha sonra Təbrizdə küçəyə atılan kimsəsiz uşaqların¹² hesabına genişləndirilmişdir. Yetimxanada uşaqların illik baxım, geyim, qida və təhsil xərcləri Şənbə-Qazan vəqfiyyəsi hesabına qarşılındırırdı. Qazan xanın əmri ilə

¹² Bu dövrdə Təbrizdə uşaqların küçəyə atıldığını Fəzlullah Rəşidəddinin «*əftl ki, bərah mi-əzdazəd, işan ra bərgirənd*» ifadələri təsdiq edir. Bax: Rəşidəddin Fəzlullah-i Hemedani, *Tarixi-mübarəki-Qazani (Geschichte Gazan-Hans aus dem Ta'tih-i Mubarek-i Gazani des Resid al-Din Fadlallah b. İmad al-Daula Abu'l-Hair)*, transl. and ed. Karl Jahn, London 1940, s. 213.

təsis edilən vəqf uşaqların illik bayramlığını (*eydi*), tərbiyəcələrin məsrəf və xərclərini də öz üzərinə götürmüşdü. Burada körpəlik yaşını tamamlayan, danışmaq və dinləmək qabiliyyəti qazanmış uşaqlar (ehtimal ki, 4-5 yaşından etibarən) təhsilə cəlb edildilər.

Yetimxananın yaxınlığındakı məktəbdə fealiyyət göstərən beş müəllim uşaqların təhsili ilə məşğul olurdular. Uşaqlara buradan ayrıldıqları zaman özlərini işlə təmin etmələri üçün sənətlər öyrədilirdi. Beləliklə də, onların arasında çoxlu sayıda peşəkar sənətkar yetişirdi [Rəşidəddin F., s. 212-213].

Şənbə Qazan yetimxanasının böyük maddi bazasının olduğu qeyd edilir. Belə ki, yetimxananın bütün xərcləri birbaşa Qazan xana aid ərazilərin (*incu*) hesabına ödənilirdi.¹³ Hətta bu gəlirlərin vaxtında tənzim və təmin edilməsi üçün xüsusi bir divan yaradılmış və divana nəzarət böyük Elxanlı əmirlərindən Kür Teymur ilə Taramtaza tapşırılmışdı [Özgündənli O.G., s. 167].

Şənbə-Qazan yetimxanasının Qazandan sonra da fəaliyyətini davam etdirdiyini, hətta Cəlayirlər dövründə mövcud olduğunu Cəlayiri hökmdarı Şeyx Üveysin (1356-1375) şərəfinə «*Qazannamə*» adlı bir əsər qələmə alan Xacə Nurəddin ibn Şəmsəddin Məhəmməd əl-Əjdərinin verdiyi məlumatlardan oxuyuruq.¹⁴

Digər bir yetimxana Rəbi-Rəşidi kompleksində yerləşirdi. Rəsmi məlumatlarda yetimxananın 10 yetimə qulluq üçün nəzərdə tutulduğu qeyd edilsə də, ümumilikdə, çoxlu sayıda yoxsul və kimsəsizlərə xidmət etdiyi məlumdur. Mənbələr Salihiyə məhəlləsində Rəbi-Rəşidiyyədə çalışan məmurların evlərinin, yoxsul və acizlərə aid binaların (dar əlməsakin), bir yeməkxananın (mətbəx), ərzaqların saxlandığı anbarların, məscidin (Məscidi-Camiyi Şəhristan), bazar, zərbxana və bağçanın olduğunu qeyd edirlər. «Eytam» adlanan bu yetimxana 10 yetim və əlavə olaraq kimsəsizlərin sığınacağı idi. Şənbə-Qazanda olduğu kimi, burada da uşaqların baxım, geyim, yemək, təhsil, bayramlıq və başqa xərclərinin hamısı Rəşdiyyə vəqfiyyəsi hesabına ödənilirdi. [Özgündənli O.G., s. 176].

Təqaüd sistemi

Məktəb şagirdlərinin aylıq müəyyən bir təqaüd alıb-almadıqları haqqında mənbələrdə tam etibar edəcəyimiz məlumat yoxdur. Lakin eyni fikri tələbələr üçün səsləndirmək doğru deyildir. Çünkü mədrəsə təhsil sisteminin bütün xərcləri vəqflər tərəfindən qarşılanırdı.

Məktəblərdə və küttablarda oxuyan şagirdlərin xərclərinin vəqflər tərəfindən ödənildiyi ehtimal olunur. Lakin vəqfiyyələrin təsirinin bütün yaşayış məntəqələrinə yayıldığından düşünmək doğru deyildir. Buna görə bir çox kənd və qəsəbələrdə təhsil xərclərini məscidlərdə toplanan ianələr, bəxşışlər (hədiyyə), xüsusilə də illik toplanan zəkat və xums hesabına tənzimləyirdilər. Orta əsrlərdə (XI-XVI əsrlərdə) böhranlar səbəbindən əgər pulun alıcılıq qabiliyyətində ciddi oynamalar meydana gəlməmişsə, bir uşağın aylıq təhsili üçün 1 dinar kifayət edirdi. Bunu Təbriz yetimxana vəqfiyyə dəftərlərində yer alan məlumatlardan anlayırıq [Vəqfnamə-yi Rəbi-Rəşidi, 1350 hş, s. 139, 163, 214]. Rəşidiyyə vəqfiyyələrində qeyd olunan 1 «Təbriz raic-i dinarı»nın çəkisi 3 misqal (12,96 qram) gümüşə bərabər idi. 1 dinarın alıcılıq gücü 7,5 mənn (6,2 kq) ət, 36 mənn (29,9 kq) təmizlənmiş buğda və 12 mənn (9,9 kq) noxuda bərabərdi. [Vəqfnamə-yi Rəbi-Rəşidi, 1350 hş, s. 141-142, 165, 168, 230].

Yetimxanalarda uşaqlara təqaüd də verilirdi. Bu təqaüd XIII əsrə bir qoyunun qiymətinin üçdə birinə bərabər idi. 15 aylıq təqaüdlə o dövrdə 1 inək almaq olardı. Bundan əlavə uşaqlara gündəlik 10 mənn (8,3 kq), illik isə

¹³ İncu - Elxanilər dövründə hökmdar və hökmdar ailəsinə mənsub olanlara ayrılmış xüsusi əmlak (torpaq, məlk və s.) sahəsi idi. Özgedenli Osman G., *İncu, DİA* (Diyanet İşleri Bakanlığı İslam Ansiklopediyası), c. XXII, s. 281.

¹⁴ Bu əsər haqqında bax: Browne Edward G., *A Descriptive Catalogue of the Oriental MSS. Belonging to the Late E.G.Browne*. ed. Reynold A.Nicholcon, Cambridge 1932, s. 231-236.

2,650 mənn (3041 kq) buğda çörəyinin pulu ayrıldırdı [Vəqfnamə-yi Rəbi-Rəşidi, 1350 hş, s. 135, 158]. Böyük ehtimalla, toplanan bu pul yetimxanadan çıxdıqda uşaqa verilirdi.¹⁵

Mədrəsələrdəki təqaüdlər isə bundan on qat çox idi. X əsrə yaşılmış Əbu Cəfər ibn Şirzad böyük qardaşı ilə birlikdə divan məktəbində təhsil aldığı, özünün aylıq 10, qardaşının isə 20 dinar maaşla mükafatlanırdığını qeyd edir [Makdisi G., s. 76].

Səlcuqlar və Elxanilər dövründə bir tələbənin aylıq xərcləri üçün 10 dinar kifayət edirdi. Bunu həmin dövrlərdə mədrəsədə aşağı səviyyədə bir müəllimin (*molla*) əmək haqqını nəzərə alaraq müəyyən edirik [Nəcəf Əkbər N. 2010, s. 381].

Hələ təqaüdü təhsil anlayışının olmadığı Səlcuqlardan əvvəlki dövrdə kitab dükənində çalışan bir tələbə İbn Sinanın «Kitab üş-Şəfa» adlı əsərinin üç nüsxəsini əllər köçürməş və kitabın hər nüsxəsinə 100 dinar pul almışdı. O bu yolla topladığı 300 dinarla təhsilini tamamlamışdı [Zəkeriyyə Qəzvini, 1370, s. 287]. Orta əsr müəlliflərindən və eyni zamanda, müdərrislərindən olan Sübki şahidi olduğu bir hadisəni nəql edir. Belə ki, tələbələrindən biri dərsdən sonra müəllimin yanına gəlmiş və pulunun qalmadığını bildirmişdir. Müəllimi isə onu tanıldığı bir tacirin yanına aparmış və tələbəsinə 50 dinar borc verməsini xahiş etmişdir. Müəllimin sözünü qəbul edən tacir həmin tələbəyə 50 dinar gətirməsi üçün cariyəsini çağırmışdır. Cariyə pulu gətirdikdə tələbə qızın gözəlliyini görüb ona aşiq olmuşdur. Bu vəziyyəti öyrənən müəllimi yenidən tacirin yanına gedərək cariyəsinin tələbəsi ilə evlənməsinə izn verməsini istəmişdi. Bir müddət sonra tələbənin atası ona 600 dinar göndərmiş, o da həmin pulla həm tacirdən aldığı borcu qaytarmış, həm də cariyənin başlıq pulunu və satın haqqını ödəmişdir [Subki, 1323-1324, c. III, s. 163].

Olduqca maraqlı olan bu məlumat Səlcuqlar dövründə bir tələbənin 600 dinarla həm borcunu, həm təhsil, həm də evlilik xərclərini və ehtimal ki, yoldaşı ilə bərabər qalacaqları ev xərclərini də ödədiyini göstərir.

Tələbələrə verilən aylıq təqaüddən başqa, günlük çörək və ət üçün də pul ayrıldırdı. Elxanilər və Cəlayirlər dövründə Təbrizdə bir tələbənin aylığı 25-30 dinar arasında dəyişirdi [Özgüdenli O.G. 2006 kitabı içində, s.231].

Müəllimlərin maaşları

Hələ IX əsrin sonları ilə X əsrin əvvəllərində məşhur tarixçi və fiqh alimi Əbu Cəfər ibn Cərir ət-Təbərinin müəllimlikdən qazandığı aylıq maaşın 10 dinar olduğu qeyd edilir [Fayda Mustafa, 2010, c. 39, s. 315]. Səlcuqlu və Elxanlılar dövründə böyük elmi vəfsi olmayan sıravi müəllimin bu qədər maaş aldığı məlumdur. Sultan Toğrul Bəy dövründə (1038-1063) mədrəsədə müəllimlik edən Əli Tənuhi (1055-ci ildə vəfat edib) aylıq 60 dinar maaş alırdı. Əyyubilər dövründə mədrəsənin baş müəllimləri (*müdərris*) aylıq 30 dinar, digər müəllimlər (*molla*) isə 10 dinar məvacib alırdılar. Elxanilər dövründə Təbriz mədrəsələrində müəllimlərin aylıq maaşı 150-360 dinar arasında dəyişirdi [Vəqifnamə, s. 166]. Hətta 500 dinar maaş alan müdərrislərdən də bəhs edilir.

Rəbi-Rəşididə xidmət edən bəzi müəllim və elm adamlarının maaşları belə idi:

- Əqli elmlər müdərrisi — 500 dinar;
- Təbib — 300 dinar;
- Hədis müdərrisi — 150 dinar;
- Kitabxanaçı — 150 dinar;
- Müəllim — 120 dinar;
- Cərrah — 100 dinar;
- Göz həkimi — 100 dinar;
- Muid (hədis təfsir edən müəllim) — 100 dinar;
- Atabək (yetim uşaqlara müəllimlik edən) — 60 dinar;
- Tibb asistantı — 30 dinar;
- Kitabxana köməkçisi — 30 dinar.

[Özgüdenli O.G., s. 217].

¹⁵ Özgüdenliyə görə, yetimxanadan çıxan uşaq mütləq bir sənət sahibi olmalı idi. Bax: *Tebriz'de İki Yetimhane*, s. 178.

Mədrəsələrdə və siniflərdə tələbə sayı

Orta hesabla, bir məktəbdə şagird sayı 10-dan az olmurdu. Mədrəsələrdəki tələbə sayı isə mədrəsələrə görə dəyişirdi. Nizamiyyə mədrəsəsinin məzunlarının sayı 6 min idi [Nəcəf Ə., s. 381].

Məşhur alimlərin dərslərinə maraqlı hər zaman böyük olurdu. Ümumiyyətlə, mədrəsə sistemində bugünkü şəkildə sinif anlayışı yox idi. Müəllimlər dərs otağının mərkəzində oturur, tələbələri və dinləyiciləri onun ətrafında dairəvi şəkildə əyləşirdilər. Məşhur alim Cüveyninin dərslərinə hər gün 300 tələbə gəlirdi. Ölümünə yaxın bu rəqəmin 400-ə çıxığı qeyd edilir. Gələnlərin hamısının tələbə olmadığı, aralarında alimlərin də yer aldığı qeyd edilir [Subki, c. III, s. 252, 255, 259].

Marağa rəsədxanasına Əndəlüsəndən də (İspaniya) tələbələrin gəldiyi məlumdur. Bu rəsədxana o dövrdə dünyanın ən böyük elmi mərkəzi hesab olunurdu. Həmin tarixdə Marağada mövcud olan Atabək və Qazı mədrəsələri həm elm adamlarını, həm də tələbələri özünə cəlb edirdi. Onlara Fəzlullah Rəşidəddin tərəfindən tikilmiş başqa bir mədrəsə də əlavə olunmuşdu ki, İslam ölkələrinin müxtəlif yerlərindən təhsil üçün gələnlərlə dolub daşırdı [Kazimi P. 2008, s.13].

Kitabxanalar

Həm müstəqil, həm də mədrəsə və rəsədxanaların tərkibində kitab sayı onminləri aşan kitabxanalar mövcud idi. Hələ IX əsrədə Həmədanda bir şəxsi kitabxananın yaradıldığı qeyd edilir. Həmin kitabxanadan istifadə edən Əbu Təmmən bu kitabxananın Əbu əl-Vəfaya aid olduğunu və kitablar arasında Xətib Təbrizinin 300 ərəb şairin əsərlərindən bəhs edən «əl-Həmasə» əsərinin də yer aldığı bildirir [Kazimi P. 2008, s. 13].

Yaqut əl-Həməvi Gəncənin kitablar xəzinəsi olan məşhur kitabxanasından söz edir. Ona görə, «Ərəb və fars dillərində zəngin kitab fondlarından biri də Azərbaycan şəhərlərindən

olan Gəncədə yerləşmişdir. Belə kitab fondları olan kitabxanalar arzu edənlər üçün açıq olurdu. Bura gələnlər qiraət və kitabların üzünü köçürməklə məşğul olurdular. Kənardan gələnlər mürəkkəb və qələm verirdilər, elmin müxtəlif sahələrində işləyən alimlər isə maaşla təmin olunurdu. Belə ki, kitabxanalarda məşhur alimlər iştirak edir, onların elmi mübahisələri təşkil edilirdi» [Əliyeva N., s. 68]. Oxşar kitabxanalar Şamaxıda, Təbrizdə və digər şəhərlərdə də mövcud idi.

Səlcuqlar dövlətinin də paytaxtı olan Həmədanda Toğruliyə adlı mədrəsənin böyük bir kitabxanasının olduğu qeyd edilir. P.Kaziminin verdiyi məlumata görə, «Səlcuqlar və ərəb xəlifələri Həmədanda ali məktəb və məscidlər tikdirmişdilər. Toğrul və Fəxrəddin Ərəbşah bu məktəblərdə işləyən alimlərə böyük hörmət bəsləyir, onların xahişlərini məmənuniyyətlə yerinə yetirirdilər. Toğrul həmin alim və şagirdlərin xatirinə Həmədanda böyük bir mədrəsə tikdirmiş və ona Toğruliyə adını vermişdi. O, burada zəngin kitabxana da təsis etdirmişdi» [Kazimi P., s. 17].

Marağa rəsədxanası üçün Bağdad, Şam və Əl-Cəzirədən (Şimali İraqın bir hissəsi) ümumilikdə 400 min kitab toplanmışdı [Köprülü F. s. 222]. Rəsədxanaya rəhbərlik edən Nəsrəddin Tusi özü kitab toplamaq üçün iki dəfə İraq və Bağdada səfər etmişdi [Köprülü F. s. 223].

Exanilər dövründə inşa olunan Rəbi-Rəşidi vəqfiyyəsində xüsusi bir kitabxana yaradılmış, buraya «Beyt əl-kutub» adı verilmişdi. Kitabxana mütəvəlli evinin (idarəçilərin) yaxınlığında yerləşirdi. Kitabxananın idarəciliyi də birbaşa vəqfi idarə edənlərə bağlı idi. Kitabxanada bir kitabxanaçı və bir də «münəvıl» xidmət göstərirdi. Arzu edən kitabın qiyməti qədər pulu kitabxanaya əmanət edərək onu bir aylığına evinə apara və ya üzünü köçürüb geri qaytara bilərdi. Fəzlullah Rəşidəddinin qələmə aldığı əsərlərin çoxu da həmin kitabxanada qorunurdu. Vəqf dəftərlərində kitabxananın xüsusi kataloqunun olduğu, hər cür oğurluq hadisəsinə qarşı kitabların xüsusi möhürlərlə möhürləndiyi qeyd edilir. Rəbi-Rəşidi kitab-

xanasında 60 min kitabı olduğu bildirilir [Richard F. 1361, s. 343-346; Özgüdenli O.G., s. 231].

Səlcuqlar dövründə Sultan Səncərin şərabdarı olan zəncanlı Əzizəddin Əbu Bəkir əz-Zəncaninin öz adına yaratdığı Əzziziyə kitabxanasında 12 min cild kitab saxlanılırdı [Erünsal İ. 2003, cilt 27, s. 19].

Qaraqoyunlular, Ağqoyunlular və Səfəvilər dövründə də böyük kitabxanaların və kitabxana mədəniyyətinin olduğundan bəhs edilir. P. Kazımının verdiyi məlumata görə, «Ağqoyunlular və Qaraqoyunlular dövründə Azərbaycanda bir sıra kitabxanalar yaradılmışdır. XIV-XV əsrlərdə yaşayış hökmdarların əksəriyyəti saray kitabxanaları təşkil edirdilər. Bu kitabxanalardan Cahanşah kitabxanası, Uzun Həsən kitabxanası, Sultan Xəlil kitabxanası və Sultan Yaqub kitabxanasını qeyd etmək olar. Təbrizdə Nəsriyyə məktəbinin, Həmzə Bəy Ağqoyunlu məktəbinin kitabxanası da fəaliyyət göstərməkdə idi» [Kazımı P., s.31].

Şah İsmayıл və Şah Təhmasib dövründə Müzəffəriyyə kitabxanasından bəhs edilir. Bu hökmdarların vaxtında həmin kitabxananın rəisi əvvəl şair İsmayıл Kəmal, daha sonra isə Əmir Fəsih olmuşdur [Kazımı, s. 32]. Ərdəbildəki Şeyx Səfi məqbərəsinin də kitabxanasının olduğu və bu kitabxananın ruslar tərəfindən qarət edildiyi bildirilir [Özgüdenli O.G. 2006, s. 275-288].

İcazətnamələr (diplomlar)

Lügəti mənası «izn vermək» olan icazətnamə ali təhsil haqqında sənəd olan «diplom» mənasında işlədir. Orta əsrlər təhsil sistemində təhsil müəssisələrindən məzun olanlara tələbənin elmi səviyyəsini, dərəcəsini və ixtisasını göstərən diplomlar verilirdi. Belə diplomlarda tələbənin adı və künyəsinin göstərilməsi vacib idi. Eyni sənəddə tələbənin baş müəllimi və müəllimlərinin adları da yazılırdı. İcazətnamələrdə hər zaman elmin əhəmiyyətinə toxunulur, burada Qurandan və hədislərdən sitatlar gətirilərək elmin insan üçün qiyməti və dəyəri vurğulanır. Misal

üçün, diplomlarda Bəqərə surəsindən «Allah Adəmə bütün elmləri öyrətdi» ayəsi (Bəqərə-31) əks olunurdu.

Ümumiyyətlə, icazətnamələrin tərtibatı belə idi: Allahın tərifi; Həzrət Peyğəmbərin və əshabının tərifi; Elmin tərifi; İcazətin əhəmiyyəti; Tələbə və müəllimlərin adları; Oxudulan kitabların və öyrənilən elmlərin adları; Elm adamlarının Adəmə qədər uzanan nəsil silsiləsi; Vəfa (Burada müəllimlər tələbənin onları unutmamasını və adlarının dualarla zikr edilməsini xahiş edərdilər); Məzun olan tələbəyə müəllimlik tövsiyəsi; İmza, tarix və möhür.¹⁶

Nəticə

Orta əsrlərdə Azərbaycan təhsil sistemi geniş sosial-mədəni-ticari şəbəkənin bir parçası idi. Yuxarıda başlıqlar altında təhlil etdiyimiz təhsillə bağlı məsələlərin hər birinin ticari və sosial tərəflərinin olduğunu nəzərə almalyıq. Belə ki, təhsil sistemi kitab, cildçilik, dəriçilik, mürəkkəb, qələm və qələmdan, kağız və s. ticarət sahələrinin də inkişafına təsir edirdi. Bununla yanaşı, cildçilik, *təzyinat*, xəttatlıq, qələmdanlıq kimi sənətlərin yaranmasında və inkişafında təhsil əsas meyar olmuşdur.

Orta əsrlərdə Azərbaycanın təhsil anlayışı böyük bir coğrafiyanı əhatə edən təhsil sisteminin bir parçası olub, XI əsrənən XVII əsrə qədər həmin təhsil sisteminin mərkəzi rolunu oynamışdır.

¹⁶ Təəssüflər olsun ki, əlimizdə sadəcə Osmanlıların son dövrünə aid icazətnamələr mövcuddur. Həmin icazətnamələrdən biri Türkiye Respublikası Manisa İl Kitabxanası, N: 1004-8b-də qorunur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Amar Z., «*The Revolution in Textiles in Eretz Israel and Syria in the Middle Ages*», *Cathedra* 87 (1998).
2. Anameriç Hakan, Rukancı Fatih, «*XI. – XVI. Yüzyıllar Arasında Medrese ve Üniversitelerde Eğitim*», *Tarih İncelemeleri Dergisi*, cilt XXIII, sayı 2, Aralık 2008.
3. Bilge Mustafa, *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakultesi Yayınları, 1984.
4. Brockelmann Carl, *Geschichte der arabischen Literatur (GAL)*, Zeyl (supplement), Leiden: E.J.Brill, 1937-1942, band. I.
5. Browne Edward G., *A Descriptive Catalogue of the Oriental MSS. Belonging to the Late E.G.Browne*. ed. Reynold A.Nicholcon, Cambridge 1932.
6. Çelebi Ahmet, *İslamda Eğitim Öğretim Tarihi*, Çeviren Ali Yıldırım, İstanbul: Damla Yayınevi, 2013.
7. En-Nedim Muhammed ibn İshak, *el-Fihrist*, Tercüme: Mehmet Yolcu, Sabri Türkmen, M.Salih Ari, Selahettin Polatoğlu, Furkan Halit Yolcu, Ankara: Cıra Yayınları, 2017.
8. Erünsal İsmail E., *Kütüphane*, DİA, 2003, cilt 27.
9. Eshenkulova Kishimjan, *Timurlular Devri Medrese Eğitimi ve Ulum el-Eva'il (Matematik, Astronomia ve Tip)*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2001.
10. Əliyeva Nərgiz, *Əs-Səmaninin «Kitab əl-Ənsab» əsəri Azərbaycan mədəniyyət tarixinə dair mənbə kimi*, Bakı: Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2010.
11. Əliyeva Nərgiz, *İbn Makula Azərbaycanlı ziyahılar haqqında*, Bakı, AMEA Tarix İnstitutu, 2014.
12. Əliyeva Nərgiz, *Orta əsrlərdə Azərbaycan alimlərinin elmi əlaqələri və tədris fəaliyyətləri*, Bakı: AMEA A.A.Bakixaov adına Tarix İnstitutu, 2015.
13. Fayda Mustafa, *Taberi*, DİA, 2010, c. 39.
14. Hinz W., *Islamische Mass und Gewichte*, Leiden 1955.
15. İbn Hawkal, *10. Asırda İslam Coğrafyası (Surat el-Arz)*, Çeviren Ramazan Şeşen, İstanbul: Yeditepe Yayınları, 2014.
16. İbn Xəllikan Əhməd ibn Məhəmməd, *Vefayat əl-ayan və ənbai əbnai-z-zaman*, Məhəmməd Muhiyiddin Əbdülhəmid nəşri, Qahirə: əs-Saadə mətbəəsi, 1948-1949, cild-VI.
17. İzgi Cevat, *Osmanlı Medreselerinde İlim II*, İstanbul: İz Yayınları, 1997.
18. Kaymaz N., *Pervae Muinüddin Süleyman*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakultesi Yayınları, 1970.
19. Kazımı Pərviz, *Səfəvilər dövründə Azərbaycanda kitabxana işi*, Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 2008.
20. Keleş Mahmud Resep, «*Ortaçağ İslam Dünyasında Medreselerde Açılış Dersi Geleneği: Kayseri Pervane Bey Medresesi Örneği*», *Humanitas*, 2016, 4 (8).
21. Keykavus, *Kabusname*, Hazırlayan S.Ç.Ekinci, İstanbul 2003.
22. Kifti Cəmaləddin Əbil-hasən Əli ibn əl-Kadi əl-Əşrəf Yusif, *Əxbər əl-uləma bi əxbər əl-hükəma*, Leipzig 1903.
23. Köprülü Fuad, «*XIII. Asırda Marağa Rasathanesi Hakkında Bazı Notlar*», TTK Belelen, cilt VI, sayı 23-24, 1942.
24. Makdisi George, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hristiyan Batıda Beşeri Bilimler*, Tercüme Hasan Tuncay Başoğlu, İstanbul: Klasik Yayınları, 2007.
25. Mazaheri Ali, *Ortaçağda müslümanların yaşayışları*, Çeviren Bahriye Üçok, İstanbul: Varlık Yayınevi, 1972.
26. Mehmed S., *Büyük Selçuklu Dönemi İslam Hukuku*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2014.
27. Nəcəf Əkbər N., *Aran Atabəyləri*, Bakı: Başla nəşriyat, 2017.
28. Nəcəf Əkbər N., *Səlcuqlu dövlətləri və atabəyləri tarixi*, Bakı: «Qanun» nəşriyyatı, 2010.
29. Nizamülmükk, *Siyasetname*, Hazırlayan Mehmet Altay Köymen, Ankara: TTK Yayınları, 1999.
30. Özgüdenli Osman G., *İncü*, DİA (Diyanet İşleri Bakanlığı İslam Ansiklopediyası), c. XII.

31. Özgüdenli Osman G., «*Bir İlhanlı Şehir Modeli: Rab-i-Reşidi'de Meslekler, Görevliler ve Ücretler*», *Turco-İranica: Ortaçağ Türk-İran Tarihi Araştırmaları*, İstanbul: Kakanüs Yayınları, 2006 kitabı içində.
32. Özgüdenli Osman G., «*Bir İlhanlı Şehir Modeli: Rab-i Reşidi'de Meslekler, Görevliler ve Ücretler*», Osmanlı Öncesi ile Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemlerinde Esnaf ve Ekonomi Semineri, 9-10 Mayıs 2002, İstanbul, 2003, I.
33. Özgüdenli Osman G., «*XIV. Yüzyıl Başlarında Tebriz'de İki Yetimhane*», Bax: *Savaş Çocukları, Öksüzler ve Yetimler*, editörler Emine Gürsoy Naskali ve Aylin Koş, İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2003 kitabı içində.
34. Özgüdenli Osman G., «*Şeyh Safiu'd-din Erdebili'nin Türbesinde Bulunan Kitaolar*», *Turco-İranica: Ortaçağ Türk-İran Tarihi Araştırmaları*, İstanbul: Kakanüs Yayınları, 2006 kitabı içində.
35. Özgüdenli Osman G., *Meraga*, DİA, 2004, cilt 29.
36. Raşideddin Fəzlullah-i Hemedani, *Tarixi-mübarəki-Qazani* (*Geschichte Gazan-Hans aus dem Ta'tih-i Mubarek-i Gazani des Resid al-Din Fadlallah b. İmad al-Daula Abu'l-Hair*), transl. and ed. Karl Jahn, London, 1940.
37. Richard F., «*Möhr-i kitabxanəyi Rəşidüddin Fəzlullahi-Həmədani*», Ayəndə, VIII/6, Tehran 1361.
38. Subki, *Tabakat əs-safîyyət əl-kübra*, Qahirə 1323-1324, c. III.
39. *Vəqifnaməyi Rəbi-Rəşidi*, Müştəba Ninovi və İrəc Əfşar nəşri, Tehran 1350 hş.
40. Zəkəriyyə Qəzvini, *Asar əl-bilad*, Beyrut, 1370.

Təhsil və mədəniyyət sahəsində Azərbaycan-Osmanlı əməkdaşlığı (1918-ci il)

Vasif Qafarov

Müəllif:

Vasif Qafarov —
AMEA-nın A.A.Bakıxanov
adına Tarix İnstiututunun
aparıcı elmi işçisi, tarix
üzrə fəlsəfə doktoru,
dosent. E-mail:
vasifqafarov@rambler.ru

Açar sözlər:

təhsil, məktəb, Türk
pedaqoqları, Türk Ocağı,
Azərbaycan Türk Dram
Operetta kompaniyası.

Annotation. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti hökuməti yarandığı ilk gündən etibarən ölkənin ərazi bütövlüyü və suverenliyini təmin etmək üçün ciddi addımlar atmaqla yanaşı, ölkənin dirçəlişi naminə əsas amil hesab etdiyi maarif və mədəniyyətin inkişafına da böyük əhəmiyyət vermiş, ölkədə sabitlik möhkəmləndikcə bu sahəyə daha çox diqqət ayırmışdır. Azərbaycan hökuməti hərbi-siyasi və iqtisadi sahələrdə olduğu kimi, maarif sahəsində də dost və qardaş Türkiyə ilə əməkdaşlıq etmiş, onun köməyindən və təcrübəsindən faydalanmışdır.

Məqalədə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yaranmasından 1918-ci ilin sonlarında olan dövrdə təhsil və mədəniyyət sahəsində Azərbaycan-Osmanlı əməkdaşlığı araşdırılmışdır. Bu əməkdaşlıq nəticəsində Azərbaycan gənclərinin Türkiyə ali məktəblərində təhsil alması, Azərbaycana türk müəllim kadrlarının göndərilməsi, həmçinin yerli müəllim kadrlarının hazırlanması işinin təşkili, ölkədəki məktəb və gimnaziyaların Türkiyədə nəşr edilmiş dərslik, dərs vəsaitləri və proqramları ilə təmin edilməsi sahələrində mühüm nəticələr əldə edildi. Eyni zamanda, uzun illər ərzində bir-birindən ayrı düşmüş Azərbaycan və Türkiyə xalqlarının mədəniyyət nümunələri qarşılıqlı olaraq təbliğ edildi.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.09

Məqaləyə istinad: Qafarov V. (2018) *Təhsil və mədəniyyət sahəsində Azərbaycan-Osmanlı əməkdaşlığı (1918-ci il)*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 125-138

Məqale tarixçəsi

Göndərilib: 23.05.2018; Qəbul edilib: 28.06.2018

Azerbaijani-Ottoman cooperation in the field of education and culture (1918)

Vasif Gafarov

Author:

Vasif Gafarov,
Leading scientific
researcher of the Institute
of History named after
A.Bakikhanov of
Azerbaijan National
Academy of Sciences, PhD
on history, Associate
professor. E-mail:
vasifqafarov@rambler.ru

Keywords:

education, school, Turkish
pedagogues, Azerbaijan
Turkish Drama Operetta
Company.

Abstract. From the very first day of the establishment of the government of the Democratic Republic of Azerbaijan, serious steps have been taken to ensure the territorial integrity and sovereignty of the country. This government also attaches great importance to the development of education and culture, which it considers a major factor in the revival of the country, and began to pay more attention to this area, since the stability of the country has increased. The Azerbaijani government has cooperated with the friendly Republic of Turkey in the field of education, as well as the military-political and economic spheres, as well as helping her in her care and experience.

The article examines Azerbaijani-Ottoman cooperation in the field of education and culture during the period from establishment of the Republic of Azerbaijan to the end of 1918. As a result of this cooperation, significant results were achieved in the field of Azerbaijani youth receiving education in Turkish universities, sending Turkish teachers to Azerbaijan, as well as organizing training of local teachers, providing schools and gymnasiums with textbooks and programs published in Turkey. At the same time, cultural values of the peoples of Azerbaijan and Turkey, have been separated for many years, were mutually propagated.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.09

To cite this article: Gafarov V. (2018) *Azerbaijani-Ottoman cooperation in the field of education and culture (1918)*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 125–138

Article history

Received: 23.05.2018; Accepted: 28.06.2018

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti yaradıldıqdan sonra ölkənin ərazi bütövlüyü, suverenliyi və dağılmış iqtisadiyyatının bərpa edilməsi kimi böyük problemlərlə qarşı-qarşıya dayanan cümhuriyyət hökuməti təhsil və mədəniyyət sahələrini də diqqətdən kənarda saxlamadı. Azərbaycanın baş naziri F.X.Xoyski və ilk üç hökumətdə maarif naziri vəzifəsini tutmuş N.Yusifbəylinin milli mədəniyyətə bağlı və maarifpərvər bir ziyanı olması da bu işdə mühüm rol oynadı. Azərbaycan hökuməti xalqın maariflənməsinə, təhsilin milliləşdirilməsinə və yeni məktəblərin açılmasına böyük diqqət yetirirdi. Çünkü bu sahədə hökm sürən vəzifəyət ürəkaçan deyildi.

Birinci Dünya müharibəsi və Rusiyada baş vermiş inqilabi hadisələrlə bağlı Cənubi Qafqazda tügyan edən anarxiya maarif sahəsinə də öz mənfi təsirini göstərmişdi. Əgər 1914-cü ildə Azərbaycanda bütün tiplərdən olan 976 məktəb var idisə və bunlarda 73.100 şagird təhsil alırdısa, 1919-1920-ci təhsil ilində cəmi 643 ibtidai və 23 orta məktəb fəaliyyət göstərirdi. İbtidai məktəblərdə 78.078, orta məktəblərdə isə 9611 şagird oxuyurdu [Azərbaycan tarixi, 2001, Bakı]. Məktəb sisteminin bu şəkildə dağılmışının qarşısını almaq və maarifi inkişaf etdirmək Azərbaycan hökumətinin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biri idi. Bu işi uğurla həyata keçirmək üçün Türkiyənin köməyindən və təcrübəsindən istifadə etmək də nəzərdə tutulmuşdu.

Bəhs edilən dövrədə Azərbaycanda məktəb və maarif sisteminin böhrənlı vəzifəyəti ilə bağlı İstanbul mətbuatında kinayəli yazılar belə yazılırdı. Məsələn, «Ati» qəzetinin 6 avqust 1918-ci il tarixli, 215-ci sayılı nömrəsində nəşr olunmuş «Azərbaycan Cümhuriyyətində maarif» məqaləsində ölkədəki maarifin bərbəd vəzifətdə olması və bu sahədə böyük zəhmət və kifayət qədər maliyyə tələb edən ciddi işlərin görüləməli olduğu qeyd edildi. Məqalədə obraxlı şəkildə yazılırdı: «Bu kiçik cümhuriyyətin maarif naziri (N.Yusifbəyli nəzərdə tutulur – V.Q.) başında olduqca böyük bir şapka daşıyır. Bir gün öz otağında şapkasını

qarşısına qoymuş, başını əllərinin arasına alaraq dərin-dərin düşünərkən özündən soruşmuşdu: «Heç şübhəsiz, Azərbaycanın maarif ehtiyacını düşünürsünüz, elə deyilmi?»

«Bəli, əzizim, bu məsələni düşünürəm və Azərbaycanın mədəni səviyyəsini İstanbul-dakina çatdırmağın çarəsini axtarıram. Fəqət...»

Görəsən bu «fəqət» nə olurdu? Maarif naziri ümidişlərinin nəhayətini bu şəkildə birdən-birə soyuq bir «fəqət»la bağlamışdı? Sonra anlaşıldı ki, o, «pul harda?» demək istəyirdi...»¹ Məqalə müəllifi, Azərbaycanda maarifin inkişafı üçün maliyyə mənbəyinin Bakı nefti olduğunu göstərir. Lakin bəhs edilən dövrədə Bakı hələ Azərbaycan hökumətinin nəzarətində deyildi və hökumət bütün diqqətini bu şəhərin azad edilməsinə yönəltmişdi. Bəhs olunan dövrədə maliyyə imkanları məhdud olmasına baxmayaq, Azərbaycan hökuməti ölkədə maarifin bərpa və inkişaf etdirilməsi üçün əlindən gələni əsirgəmədi, eyni zamanda bu sahədə yardım üçün Osmanlı hökumətinə də müraciət etdi.

Azərbaycan hökuməti 1918-ci il iyunun 22-də Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan bölməsinin Tiflisdən Qazaxa köçürülməsi üçün bu bölmənin sabiq müfəttişi Firidun bəy Köçərlinin sərəncamına 5 min rubl kredit ayrılması haqqında qərar verdi.² F.Köçərli bu vəsait hesabına Azərbaycan şöbəsinin əmlakının Qoridən Qazaxa daşınib gətirilməsini təmin etməli idi. Seminariyanın köçürülməsi başa çatdırıldıqdan az sonra, 1918-ci il noyabrın 8-9-da həyata keçirilən imtahan nəticələrinə görə 35 nəfər seminariyaya qəbul edildi. Azərbaycanda ibtidai məktəblər üçün müəllim hazırlayan tədris ocağı kimi bu seminariya böyük əhəmiyyətə malik idi.

¹ Azərbaycan Cumhuriyeti'nde Maarif / Ati, no. 215 (6 Ağustos 1334), s. 2.

² Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Bakı, Azərbaydżan, 1998.

Azərbaycan hökumətinin 27 iyun 1918-ci il tarixli qərarı ilə Azərbaycan (türk) dili dövlət dili elan edildi.³ Bu qərarı həyata keçirmək üçün hökumət orqanları ilə yanaşı, ölkədəki təhsil müəssisələrində də tədrisin rus dilindən Azərbaycan dilinə keçirilməsi zəruri idi. Ümumiyyətlə, təhsili milli mənafeyə yönəltmək və milli dövlətciliyin tələblərinə uyğun yenidən qurmaq üçün məktəblərin milliləşdirilməsi vacib idi. Bunun üçün öncə Azərbaycan dilində dərs deyəcək müəllim və lazımi dərsliklərin çatışmazlığı kimi problemlər həll edilməli idi. Eyni zamanda, ölkədəki rus və erməni azlıqlarının Azərbaycan dövlətciliyini tanımamağa yönələn müqaviməti də təhsilin milliləşdirilməsini əngəlləyirdi. Bütün bu çətinliklərə baxmayaraq, hökumət məktəblərin milliləşdirilməsi ilə bağlı siyasetini həyata keçirməkdə qərarlı idi. Azərbaycanın məktəblərinin milliləşdirilməsini həyata keçirmək üçün Türkiyədən müəllimlərin dəvət edilməsini və dərsliklərin gətirilməsini zəruri hesab edən hökumət bu məqsədlə 1918-ci il iyulun 22-də İstanbula səriştəli bir şəxsin ezam olunması haqqında qərar verdi.⁴ Bu qərar üzrə müəyyən işlər görüldükdən sonra hökumət, 1918-ci il avqustun 28-də məktəblərin milliləşdirilməsi haqqında qərar qəbul etdi.⁵ Qərara əsasən bütün ibtidai tədris müəssisələrində təhsil ana dilində aparılmalı, eyni zamanda dövlət dili icbari qaydada tədris olunmalı idi. Bütün ali, ibtidai və orta təhsil müəssisələrində tədris dövlət dilində aparılmalı idi.

1918-ci ilin iyul ayında maarif naziri N.Yusifbəyli Türkiyədən Azərbaycana çox sayıda müəllim kadrlarının və dərs vəsaitlərinin göndərilməsi ilə bağlı İstanbuldakı Azərbaycan nümayəndə heyətinin rəhbəri M.Ə.Rəsulzadəyə müraciət etdi. Bu müraciətlə bağlı olaraq M.Ə.Rəsulzadə İstanbulda fəaliyyət göstərən Qafqaz Tərəqqi Cəmiyyətinin sədri Məsud Əfəndi ilə görüşdü. Üzvləri, əsasən, mühacir azərbaycanlılardan ibarət olan və Osmanlı hökuməti tərəfindən dəstəklənən Qafqaz Tərəqqi Cəmiyyəti gələcəkdə Qafqaz müsəlmanlarının Osmanlı imperiyasına birləşməsinə zəmin hazırlamaq üçün bölgə ilə Türkiyə

arasında əlaqələrin genişləndirilməsi və Qafqaz müsəlmanlarının İstanbulda təhsil almalarına yardım etmək kimi işlərlə məşğul olurdu.⁶ M.Ə.Rəsulzadə bu cəmiyyətdən xahiş etdi ki, əslən qafqazlı olub, müəyyən ixtisasa sahib olan və məmləkətərinə getmək istəyən şəxslərin siyahısını tutsunlar və ünvanlarını qeyd etsinlər.⁷ M.Ə.Rəsulzadə Azərbaycan hökumətinə göndərdiyi 19 iyul 1918-ci il tarixli məktubunda İstanbuldan dərslik və digər kitabların alınıb göndərilməsi üçün heç bir maneənin olmadığını və buna görə də kitab işinin asan olduğunu vurğulayır, lakin tələb edilən qədər müəllim tapıb göndərməyin hazırlı zamanda müşkül olacağını bildirirdi.⁸

O, Azərbaycan hökumətinə göndərdiyi 29 iyul 1918-ci il tarixli növbəti məktubunda tələb edilən kitablarla bağlı Nəsib bəyin təfsilatlı məlumat və müfəssəl siyahı göndərməsini xahiş edir və qeyd edirdi ki, Osmanlı maarif naziri ilə görüşüb bu məsələni həll etməyə çalışacağam.⁹

M.Ə.Rəsulzadə 1918-ci ilin avqust ayında Osmanlı maarif naziri Nazim bəylə görüşüb

³ Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998.

⁴ Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998., s. 215

⁵ Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998., s. 225-226

⁶ Kafkas Terakki Cemiyeti / Zaman, no. 93 (5 Temmuz 1334), s. 3.

⁷ Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7.v.48

⁸ Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7.v.48

⁹ Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7. 27 a

bu məsələni həll etməyə çalışdı. İlkin olaraq, Azərbaycana bəzi dərs vəsaitləri ilə 17 müəllimin göndərilməsi qərarlaşdırıldı.¹⁰

Bir qədər sonra Azərbaycanın Türkiyəyə səfiri təyin edilən Ə.Ə.Topçubaşov da Osmanlı hökumət nümayəndələri ilə apardığı danışqlarda Azərbaycana türk müəllim kadrlarının və dərs vəsaitlərinin göndərilməsi məsələsini gündəlikdə saxladı. O, 1918-ci il oktyabrın 28-də Osmanlı Maarif Nazirliyinin müstəşarı ilə keçirdiyi görüşdə Türkiyədən Azərbaycana müəllim və müəllimələr göndərməklə bağlı təmsil etdiyi hökumətin 4 ay əvvəl etdiyi müraciəti xatırladıb, bu məsələnin müsbət həll edilməsi üçün köməklik göstərilməsini xahiş etdi. Müstəşar bu haqda nazirə məlumat verəcəyini və məsələnin tezliklə müsbət həll edilməsinə çalışacağını vəd etdi [Топчибашев А.А., 1994, Bakı, s.25-27].

Onu da qeyd edək ki, türk pedaqoqları Azərbaycanda çalışmağa böyük maraq göstərirdilər. Müəllim kadrları ilə bağlı Azərbaycan tərəfinin müraciəti haqqında məlumat alan türk pedaqoqları könüllü şəkildə həm Osmanlı Maarif Nazirliyinə, həm də İstanbuldakı Azərbaycan nümayəndəliyinə müraciət edərək, Azərbaycana gedib orada çalışmaq istədiklərini bildirirdilər. Buna görə də Ə.Ə.Topçubaşov Osmanlı maarif müstəşarı ilə keçirdiyi görüşdə Azərbaycana getmək üçün müraciət edən müəllimlərin hamısının birlikdə İstanbuldan yola salınmasını və bu barədə Azərbaycan tərəfini məlumatlandırmağı xahiş etdi. Müstəşar Azərbaycanda işləmək arzusunda olanların hamısı haqqında tezliklə lazımi məlumatlar toplamağı və onların ən qısa müddətdə gəmi ilə Batuma yola salmağı öhdəsinə götürdü [Топчибашев А.А., 1994, s. 26-27].

Ə.Ə.Topçubaşov 1918-ci il noyabr ayının 30-da «Təsvir-i Efkər» qəzetində dərc edilən geniş bəyanatında Azərbaycanda məktəb və maarifin vəziyyəti və təhsilin milliləşdirilməsi ilə bağlı görülən işlər haqqında məlumat verdikdən sonra Türkiyədən Azərbaycana müəllim kadrlarının cəlb edilməsi məsələsi ilə bağlı qeyd edirdi ki, «Az sonra köhnə

dostum olan maarif naziri Rıza Tevfik bəylə bu işlər üçün görüşməyə gedəcəyəm. Bir siyahi hazırlayırıq. Arzu edən müəllim və müəllimələri təyin edib Azərbaycana göndərilmələri işlərini həll etməyə çalışacağımız».¹¹ Azərbaycan nümayəndəsinin bu bəyanatı geniş rezonans doğurdu.

Bu təşəbbüslerin nəticəsi olaraq bir qədər sonra Azərbaycana kifayət qədər türk pedaqoqları göndərildi və onlar öz missiyalarını həyata keçirdilər. Artıq 1919-cu ilin noyabrında Azərbaycanda fəaliyyət göstərən türk pedaqoqlarının sayı 50-dən çox idi [Rəsulzadə M.Ə., Bakı, 1990]. Onların içərisində qadınlar da var idi. Bundan başqa, Azərbaycan hərbi məktəblərində qalib dərs deyən Qafqaz İsləm Ordusunun zabitləri ilə yanaşı, bu orduda vaxtilə xidmət edən pedaqoji təhsili olan türk əsgərlərindən Azərbaycanda qalib müəllimlik edənlər də oldu. Türkiyədən gəlmiş pedaqoqlar, əsasən, orta məktəblərdə çalışmaqla yanaşı, Gəncə, Qazax, Bakı, Nuxa və Lənkəran şəhərlərindəki seminariya və gimnaziyalarda, həmçinin pedaqoji kurslarda müəllim kadrlarının hazırlanması işində də yaxından iştirak etdilər və Azərbaycanda təhsilin milliləşdirilməsi işinə öz töhfələrini verdilər. Azərbaycan Maarif Nazirliyi Türkiyədən gələn müəllimlərə xüsusi qayğı ilə yanaşır, onlara pedaqoq kimi aldıqları məvacibdən başqa yol haqqı və ev kirayəsi xərcləri kimi əlavə maliyyə vəsaiti də ödəyirdi.

Türk pedaqoqlarının Azərbaycana göndərilməsi ilə bağlı aparılan işlər, əsasən, 1919-cu ildə öz nəticəsini verdi. Lakin 1918-ci ilin yayında müəllim kadrlarına olan tələbatı türk pedaqoqları hesabına ödəmək mümkün olmadı. Buna görə də, müəllim çatışmazlığını aradan qaldırmaq üçün Azərbaycan Maarif Nazirliyi

¹⁰ Azərbaycan Respublikası Prezidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPIİSSA), f. 277, siy. 2, iş 7. 27 a

¹¹ Azərbaycan Murahhası'nın Murahhasımıza Beyanatı / Tasvir-i Efkər, no. 2576 (30 Teşrinisani 1334), s. 1.

Gəncə, Şəki, Şuşa və Zaqatalada qısamüddətli – bir-iki aylıq pedaqoji kurslar açılmasını, məktəblərdə ana dilində dərs demək istəyən digər savadlı şəxslərin də bu kurslara cəlb edilməsini qərara aldı və Nazirlər Şurası qarşısında məsələ qaldırdı ki, bu məqsəd üçün xəzinədən 126.759 rubl 50 qəpik vəsait ayrılsın. Hökumət 1918-ci il avqustun 24-də xalq məktəbləri müfəttişliyinin təsis edilməsi və xalq məktəbləri müəllimləri kurslarının təşkili barədə qərar qəbul etdi və bu məqsədlə Maarif Nazirliyinin tələb etdiyi məbləğdə pul buraxdı.¹² Eyni tarixdə, hökumət Nuxada kişi gimnaziyasının açılması üçün adı çəkilən nazirliyə daha 21.046 rubl 62 qəpik vəsait ayırdı¹³ və bu tendensiya sonrakı dövrdə də davam etdi.

Azərbaycan hökuməti yeni ibtidai və orta məktəblər açmaqla yanaşı, 1914-cü ildən Gəncədə və 1916-cı ildən Bakıda fəaliyyət göstərən müəllimlər seminariyasının işini yenidən qurmaq üçün də addımlar atdı. Qızlar üçün ilk müəllimlər seminariyası təşkil edildi. 1918-ci ilin sentyabr ayında qızlar üçün Bakı müəllimlər seminariyasına qəbulla bağlı verilən elana görə, bura imtahansız yuxarı ibtidai məktəbi və 4 sinifli qızlar gimnaziyasını bitirən şagirdlər qəbul edilməli idi. Göstərilən təhsil senzi olmayan qızlar isə imtahanı verməli idilər. Seminariyada təhsil müddəti 4 il idi. Maddi cəhətdən ehtiyacı olan, təhsildə müvəffəqiyyətlər qazanan şagirdlərə hər ay 25 rubl məbləğində təqaüd verilirdi [Nezerli E. 2010, Bakı]. Hökumət sonrakı illərdə də xalq məktəbləri, ibtidai və orta məktəblər, seminariyalar, gimnaziyalar və Bakı Universitetinin açılması istiqamətində əməli işlər görüdü.

Bəhs edilən dövrdə Azərbaycanda hərbi məktəblərin açılması da prioritet məsələlərdən idi. Cümhuriyyətin yaranmasından Birinci Dünya müharibəsinin sonunadək olan dövrdə Azərbaycanda hərbi məktəblərin yaradılması və bu məktəblərdə təlim-tədris prosesinin təşkili sahəsində Qafqaz İsləm Ordusunun türk zabitləri xüsusi rol oynadılar. Qeyd etdiyimiz kimi, 1918-ci ilin iyun ayında zabit kadrları hazırlamaq üçün Gəncədə yaradılan

hərbi məktəbin, daha sonra avqust ayında ordua kiçik zabit heyətinə olan tələbatı ödəmək məqsədilə təşkil edilən «Ehtiyat Zabit Namizədləri Təlimgahı» adlanan hərbi məktəbin fəaliyyəti və təlim-tədris işləri türk zabitlərinin adı ilə bağlı idi.¹⁴ Bu hərbi məktəblərin müdavimləri Azərbaycan ordusunun zabit kadrlarına olan ehtiyaclarının ödənilməsində mühüm rol oynadılar. Hərbi məktəblərin açılmasına olan ehtiyacı nəzərə alan Azərbaycan hökuməti 1918-ci il oktyabrın 27-də ölkədə daha üç yeni hərbi məktəbin açılmasına qərar verdi və bu məqsədlə 50 min rubl vəsait ayırdı.¹⁵

Türkiyədən Azərbaycana dərslik və digər kitabların gətirilməsi istiqamətində 1918-ci ilin yayında əməli nəticəsi olan müəyyən işlər görüldü. Bu, Birinci Dünya müharibəsinin başa çatmasından sonrakı dövrdə də davam etdirildi. Məktəblərin milliləşdirilməsi işini uğurla həyata keçirməkdə olan Azərbaycan Maarif Nazirliyi bu işin davam etdirilməsi üçün 1919-cu ilin iyul ayında məktəblərin türk dilində dərslik və dərs vəsaitləri ilə təmin edilməsi məsələsini hökumət qarşısında yenidən qaldırdı. Maarif Nazirliyi nəzdində yaradılmış komissiya Türkiyədən gətirilməli olan kitabların siyahısını tərtib etmişdi. Azərbaycan Parlamentinin 1919-cu il sentyabrın 18-də qəbul etdiyi qanuna görə,

¹² Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998.

¹³ Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998.

¹⁴ Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (1918-1920). Parlament (Stenoqrafik hesabatlar). 2 cilddə. C. II. Bakı, Azərbaycan, 1998.

¹⁵ Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998.

xalq kitabxanaları üçün türk dilində kitablar almaq məqsədilə Maarif Nazirliyinin sərəncamına 1 milyon rubl vəsait ayrıldı.¹⁶ Artıq 1920-ci ilin aprel ayında Azərbaycan Cumhuriyyətində ümumi fondu 95 min nüsxə kitab olan 11 kitabxana var idi [Azərbaycan tarixi, 2001, s. 500]. Türkiyədən Azərbaycana dərslik və digər kitabların göstirilməsi sonrakı illərdə, hətta sovet hakimiyyəti illərində də davam etdi.

Azərbaycan gənclərinin Türkiyənin ali məktəblərində təhsil alması məsələsi də maarif sahəsindəki Azərbaycan-Osmanlı əməkdaşlığında xüsusi yer tuturdu. Qeyd edək ki, bu sahədə ilk addımlar hələ Azərbaycanın müstəqilliyinin elan edilməsindən xeyli əvvəl atılmışdı. XIX əsrin sonu-XX əsrin əvvəllərində Əli bəy Hüseynzadə, Hüseyin Cavid, Abdulla Məmmədzadə, Məşədi Cəmil və digər Azərbaycan gəncləri fərdi təşəbbüsleri ilə İstanbuldakı ali məktəblərdə təhsil almışdır. Birinci Dünya müharibəsinin başlanması bu tendensiyanın davam etməsinə imkan verməsə də, rus imperiyasının süqutundan sonra Azərbaycan gəncləri yenidən təhsil almaq üçün Türkiyə ali məktəblərinə üz tutdular.

Azərbaycan Cumhuriyyətinin yaranması ərəfəsində Cənubi Qafqazda yaranan anarxiya səbəbindən Bakı Hərbi Məktəbinin tələbəsi Zeynalabdin Hüseynzadənin yarımcıq qalmış təhsilini Türkiyədə davam etməsi üçün hələ 1918-ci ilin mayında Osmanlı Hərbi Nazirliyinə müraciət edilmişdi. Ənvər paşa bu müraciətə müsbət yanaşdı və 25 may 1918-ci il tarixində adı çəkilən şəxsin İstanbul Qülləli Məktəbinə qəbul edilməsi ilə bağlı hökumətə təqdimat yazdı.¹⁷ Bu təqdimata dərhal müsbət cavab verildi. Mayın 26-da Osmanlı sultani Mehmed Rəşad, sədrəzəm Tələt paşa və hərbi nazir Ənvər paşanın imzaladıqları «irade-i səniyyə» ilə Zeynalabdin Hüseynzadə İstanbul Qülləli Məktəbinə qəbul edildi.¹⁸

Qeyd edək ki, bu zaman İstanbul mətbuatında Bakılı Zeynalabdin Hüseynzadə ilə bağlı dərc olunan məqalələrdə bildirilirdi ki, o, Nargin adasındaki əsir düşərgəsində saxlanılan türk əsirlərinə yardımçılar etmiş və

bir çox türk zabitlərinin oradan qaçırılmasını təşkil etmişdir.¹⁹

Almaniyada təhsil alan rusiyalı türk-tatar gənclərinin təşəbbüsü ilə 1918-ci il aprelin 10-da Berlində «Rusiyalı Müsəlman Şagirdlərinə Yardım Cəmiyyəti» adlı bir cəmiyyət qurulmuşdu. Berlin hökuməti tərəfindən rəsmi qeydiyyata alınan bu cəmiyyət keçmiş Rusiya imperiyasının türk-müsəlman bölgələrindən olan gənclərin Almaniyada təhsil almalarına yardım etməyi qarşısına məqsəd qoymuşdu.²⁰ Berlin və İstanbul hökumətləri tərəfindən dəstəklənən bu cəmiyyətin rəsmi açılış mərasimində Osmanlı imperiyasının Almaniyadakı səfiri İbrahim Hakkı paşa, səfirliliyin müstəşarı Ədhəm bəy, hərbi attaşə Cəmil bəy və digər türk siyasiləri ilə yanaşı, Almaniya Hərbi Nazirliyindən mayor Vuds (Woods) və digər zabitlər, Xarici İşlər Nazirliyindən von Vizindonk (Wizindong), professor Mitoviç (Mitovich), professor Mart Man (Marth Mann) və digərləri öz xanımları ilə birlikdə, həmçinin Kazan türklərinin fəallarından olan Əbdürrəşid İbrahim iştirak etmişdilər. Bu tədbirdə iştirak edən alman siyasilərindən doktor Kozak təhsil almaq niyyəti ilə Almaniyaya gələn türk-tatar gənclərindən 10 nəfərə alman milləti tərəfindən aylıq 150 mark olmaqla illik 1800 mark təqaüd təyin olunduğunu bəyan edərək, yeni qurulan cəmiyyəti bu şəkildə təbrik etmişdi.²¹

¹⁶ Azərbaycan Xalq Cumhuriyyəti (1918-1920). Parlament (Stenoqrafik hesabatlar). 2 cilddə. C. II. Bakı, Azərbaycan, 1998.s.59

¹⁷ Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), İ.DUİT, no. 163/12.

¹⁸ BOA.İ.DUİT, no. 163/12.1-2

¹⁹ Kafkasya'da Esir Osmanlı Zabitleri / Atı, no. 173 (22 Haziran 1334), s. 2.

²⁰ Rusyalı İslam Şâkirdlərinə Yardım Cəmiyyəti / Tanın, no. 3414 (11 Haziran 1334), s. 4.

²¹ Rusyalı İslam Şâkirdlərinə Yardım Cəmiyyəti / Türk Yurdu, yil: 7 (15 Temmuz 1334), c. 14, no. 9 (159), s. 329-330.

Bu cəmiyyətin sədaları Azərbaycana da gəlib çatmışdı. Azərbaycandan bir neçə gənc bu cəmiyyət hesabına Almaniyada təhsil almaq üçün onun Batumdakı təmsilçilərinə müraciət etmiş və müsbət cavab almışdilar. Gənclər Almaniyaya getmək üçün İstanbula gələn zaman burada Osmanlı xüsusi xidmət orqanı olan Təşkilatı Mahsusanın nümayəndələri onları Almaniyaya deyil, Türkiyədəki hərbi məktəblərə yönəltməyə çalışdılar. Bunu belə əsaslandırdılar ki, «Azərbaycan hökuməti bütün cavanları hərbi xidmətə dəvət etmiş və buna görə də, sizə Almaniyaya deyil, ehtiyat zabit məktəblərinə getmək lazımdır».²² Bu tələbdən çox pərişan olan gənclər kömək üçün bu zaman İstanbulda olan Azərbaycan nümayəndə heyətinin rəhbəri M.Ə.Rəsulzadəyə müraciət etdilər. Gənclər hansı səfərbərlik qanunu ilə onların hərbi məktəblərə cəlb edildiyini öyrənməyə çalışmaqla yanaşı, Osmanlı dairələrinin bu tələbini yerinə yetirməkdən də imtina edir, Türkiyədə deyil, Azərbaycanda xidmət etmək istədiklərini bildirir və bunun üçün də məmləkətlərinə göndərilmələrini xahiş edirdilər. Bütün bunlar barədə Azərbaycanın xarici işlər naziri M.H.Hacinskiyə göndərdiyi 4 avqust 1918-ci il tarixli məktubunda məlumat verən M.Ə.Rəsulzadə daha sonra yazdırdı: «Yaxşı olardı ki, əgər hökumətin belə bir qərarı varsa, bu qərarını elan eləsin. Buradakı gənclər və bundan sonra onların halına düşənlər haqqında müəyyən bir qərarı olsun. Azərbaycanlı gənclər buranın hərbi məktəblərinə verildikləri zaman yaxşı olardı ki, Azərbaycan hökuməti hesabına olaraq məktəbə girəydi və çıxarkən Azərbaycan hökuməti idarəsində olaydır. O zaman burada «çətinliyə» düşən gənclər özlərini «məzлum» hesab etməyə «bəhanə» tapmazlar və həqiqətən də ortada bir qanun, tərtib və üsula riayət edilmiş olardı. Hər halda bu xüsusda müəyyən bir qərar lazımdır. Yoxsa hər zaman bir məsələ çıxacaq ki, çox pis təsirlər edəcəkdir».²³

Baş nazir F.X.Xoyski M.Ə.Rəsulzadəyə göndərdiyi 31 avqust 1918-ci il tarixli məktubunda bu məsələ ilə bağlı bildirdi ki,

ordu üçün əsgər toplama və səfərbərlik haqqında qəbul etdiyimiz qanun və qaydaların bir surətini sizə göndərirəm. Bunlardan görəcəksiniz ki, tələbələrə 27 yaşına qədər möhlət verilir. Dolayısıyla, İstanbuldakı tələbələrlə bağlı bu qərara uyğun hərəkət edə bilərsiniz».²⁴

Azərbaycan hökuməti 1918-ci il oktyabrın 29-da təhsil almaq üçün xaricə getmək istəyən azərbaycanlı tələbələrə fərdi qaydada maarif nazirinin təqdimatı əsasında icazə verilməsi haqqında qərar qəbul etdi. Bu qərara görə, ehtiyacı olan tələbələrə təqaüd təyin edilməsi məsələsinə də baxılması tövsiyə edilirdi. Bununla bağlı məsələlərin obyektiv araşdırılması üçün tələbələrin orduya çağırılması 1918-ci il noyabrın 10-na kimi təxirə salındı.²⁵

M.Ə.Rəsulzadə 1918-ci ilin avqust ayında Osmanlı maarif naziri Nazim bəylə görüşü zamanı Azərbaycan üçün müəllim kadrları hazırlanması işinə yardım etmək məqsədilə İstanbuldakı pedaqoji məktəbə azərbaycanlı tələbələrin qəbul edilməsi məsələsini qaldırdı və buna razılıq aldı. O, Azərbaycan hökumətinə göndərdiyi 2 sentyabr 1918-ci il tarixli məktubunda Maarif Nazirliyindən Türkiyəyə pedaqoji təhsil almaq üçün göndəriləcək tələbə sayını müəyyənləşdirməyi və lazımi tədarükələr görülməsi üçün ona bu say barədə məlumat verilməsini xahiş edirdi.²⁶

²² Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7.

²³ Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7, 24 a-25

²⁴ Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7, 23 a

²⁵ Азербайджанская Демократическая Республика (1918-1920). Законодательные акты. (Сб. Документов). Баку, Азербайджан, 1998. с.247

²⁶ Azərbaycan Respublikası Prezzidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7.1 vş17a-18a

M.Ə.Rəsulzadədən sonra Azərbaycanın İstanbuldakı diplomatik missiyasına rəhbərlik edən Ə.Ə.Topçubaşov da azərbaycanlı tələbələrin Türkiyə ali məktəblərində təhsil alması məsələsini gündəlikdə saxladı. O, 1918-ci il oktyabrın 28-də Osmanlı Maarif Nazirliyinin müstəşarı ilə keçirdiyi görüşdə Azərbaycan gənclərinin təhsil almaq və ya təhsillərini davam etdirmək üçün Türkiyəyə göndərilməsi məsələsini də qaldırdı. Müstəşar, bu məsələ ilə bağlı Osmanlı maarif naziri ilə görüşüb danışq aparmağı məsləhət bildi [Топчибашев А.А., 1994, Bakı]. Bu sahədə göstərilən təşəbbüslerin nəticəsi olaraq Azərbaycan gənclərinin Türkiyə ali məktəblərində təhsil alması üçün razılıq əldə edildi. Nəticədə, azərbaycanlı gənclərin Türkiyə ali məktəblərində təhsil alması təmin edildi.

Türkiyə ali məktəblərində oxuyan azərbaycanlı tələbələr arasında birlik yaratmaq və onlara maddi və mənəvi yardımalar etmək məqsədilə 1919-cu ilin oktyabrında İstanbulda Azərbaycan Türk Tələbə Cəmiyyəti adlı bir cəmiyyət də quruldu.²⁷

1919-cu il sentyabrın 1-də keçirilən Azərbaycan Parlamentinin 70-ci iclasında 100 nəfər azərbaycanlı tələbənin təhsil almaq üçün dövlət hesabına xarici ölkələrin ali məktəblərinə göndərilməsi ilə bağlı qərar qəbul edildi.²⁸ Bu tələbələrdən 9 nəfəri Türkiyəyə göndərilməli idi. 1920-ci ilin yanvarında Bakıdan təntənə ilə yola salınan bu gənclər müxtəlif ali məktəblərə qəbul olundular. Tədris ilinin ortası olduğu üçün bəzi gənclərin ali məktəblərə dinləyici kimi qəbul edilməsi, yeni tədris ilindən isə tələbə kimi dərslərə başlamalarına qərar verildi. Məsələn, Azərbaycan hökuməti tərəfindən göndərilən 1892-ci ildə Zaqatala qəsəbəsində anadan olan Məhəmməd Zəkinin Osmanlı Mülkiyyə Məktəbinə qəbul olunması ilə bağlı Osmanlı hökumət orqanları arasında 1920-ci ilin fevral-aprel aylarında gedən yazışmalardan görünür ki, cari tədris ilinin sonuna az qaldığı üçün adı çəkilən məktəbə tələbə qəbulunun mümkünüsüz olduğu məlum olur. Lakin Məhəmməd Zəkinin Azərbaycan Cümhuriyyəti

hökuməti tərəfindən göndərilmiş olduğu əsas gətirilərək bu müraciət rədd edilmir və o, adı çəkilən məktəbə dinləyici kimi qəbul olunur. Yeni dərs ilinin başlangıcında isə Məhəmməd Zəkinin verəcəyi imtahan nəticələrinə uyğun olaraq onun məktəbin birinci sinfinə qəbul olunacağı qərarlaşdırılır.²⁹ Bu sənədlərdə Məhəmməd Zəkinin bütün təhsil xərclərini Azərbaycan Maarif Nazirliyinin öz üzərinə götürdüyü də qeyd olunur.

Osmanlı arxiv sənədlərində 1920-ci ilin aprel işğalından sonrakı dövrlərdə də Azərbaycan gənclərinin Türkiyə ali məktəblərinə qəbul olunması və onlara güzəştlərin edilməsi ilə bağlı sənədlər vardır. Məsələn, 1922-ci ilin martında sabiq Azərbaycan Cümhuriyyəti hökumətinin maliyyə naziri Əbdüləli bəy Əmircanov, oğlu Rüstəm Fuad Əfəndinin Qalatasaray liseyinə ödənişsiz olaraq qəbul olunması xahişi ilə Osmanlı Maarif Nazirliyinə müraciət edir. Bu zaman ödənişsiz plan yerləri artıq dolduğundan, Osmanlı maarif naziri Said bəy, bu xahişlə bağlı müvafiq qərar verilməsi üçün martın 28-də sədarətə müraciət edir.³⁰ Osmanlı sədrəzəmi, 1922-ci il aprelin 1-də Ə.Əmircanovun vəziyətini nəzərə alaraq, istisna hal kimi onun oğlunu adıçəkilən liseyə ödənişsiz qəbul olunmasına icazə verir.³¹

Azərbaycanla bağlı Osmanlı ictimaiyyətinə məlumatların verilməsi və Azərbaycan mədəniyyətinin Türkiyədə təbliğ olunması istiqamətində 1918-ci ilin yayında İstanbul konfransına göndərilən Azərbaycan nümayəndə heyətinin burada gördüyü işlər də təqdirəlayıqdır. Heyət rəhbəri M.Ə.Rəsulzadə, 1918-ci il sentyabrın 6-da «Türk Ocağı»nda Azərbaycanın tarixi, siyasi, iqtisadi, ictimai, ədəbi və sair xüsusiyyətləri ilə bağlı böyük

²⁷ BOA, DH.HMŞ, no. 4-1/4-96.

²⁸ Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (1918-1920). Parlament (Stenoqrafik hesabatlar). 2 cilddə. C. II. Bakı, Azərbaycan, 1998.s.74

²⁹ BOA, DH.İ.UM, no. 5-2/1-18.v.1-6

³⁰ BOA, BEO, no. 4708/353091, v. 2.

³¹ BOA, BEO, no. 4708/353091, v. 1.

bir konfrans verdi. Konfransda iştirak edən türk ziyahları və ictimaiyyəti nümayəndələrinə Azərbaycanın tarixi, dili, ədəbiyyatı və sənəti ilə bağlı geniş məlumat verildi, rus inqilabından sonra ölkədə gedən siyasi və hərbi proseslər təhlil edildi və qarşıda dayanan vəzifələr haqqında məlumat verildi.³² Bu konfransla bağlı hələ bir neçə gün əvvəldən İstanbul qəzetlərində elanlar verilmişdi.³³ Buna görə də konfransda iştirak edənlərin sayı kifayət qədər çox idi.

1918-ci il sentyabrın 14-də Türkiyə, Azərbaycan, Şimali Qafqaz və türk dünyasının digər bölgələrindən gəlmış nümayəndələrin iştirakı ilə «Türk Ocağı»nda bir rəsmi qəbul keçirildi. Halidə Edip, Nakiyə Nigar, Bilkeys, Haticə Əli kimi türk xanımlarının da qatıldığı bu rəsmi qəbulda azərbaycanlılardan Ə. Ağaoğlu və Ə. Hüseynzadə, Qafqazın tanınmış iqtisadçılarından Fərah Vəzirov, Krım səfiri Hayri Ayvazov və digər ictimai-siyasi xadimlər iştirak edirdilər. Türk xalqlarının opera, musiqi və ədəbiyyat nümunələri nümayiş etdirilən və səsləndirilən bu rəsmi qəbulun keçirilməsində əsas məqsəd bu xalqların ictimai-siyasi və ədəbi dairələri arasında yaxın münasibətlərin qurulması idi [Топчыбашев А.А., 1994, Bakı].

Bir qədər sonra, 1918-ci ilin oktyabr ayında Bakıda da «Türk Ocağı» adlı cəmiyyət yaradıldı. Cəmiyyətin məqsədi Azərbaycan və Osmanlı türkləri, habelə keçmiş Rusiya imperiyası ərazisində yaşayan türk xalqları arasında mədəni əlaqələri inkişaf etdirməkdən və onları bir-biri ilə yaxınlaşdırmaqdan ibarət idi. Müsavat partiyasının Bakı Komitəsinin təşəbbüsü ilə 1919-cu ilin dekabr ayında «Türk Ocağı»nın siyasi klubunun açılması qərara alındı. Bu məqsədlə tərkibində M.Ə.Rəsulzadə, R.R.Şərifzadə, Ş.Rüstəmbəyov, R. Ağabəyov, Seyid Hüseyin və M.Şeyxzamanov kimi məşhur siyasi xadimlər və mədəniyyət nümayəndələrinin daxil olduqları komissiya yaradıldı.³⁴

Müsavat partiyası üzvlərinin iştirakı ilə Bakıda «Türk gecələri» adlanan təntənəli musiqi konsertləri təşkil olunurdu. Konsert proqramlarının hazırlanması və tərkibinə xü-

susi komissiya nəzarət edirdi. Proqramlar kifayət qədər maraqlı və orijinal idi, burada digər türk xalqlarının da musiqisinə geniş yer verilirdi. «Türk gecələri» konsertlərində Azərbaycan, Türkiyə və tatar şairləri, artistləri və rəssamları təmsil olunurdular. Dövlət truppasının aktyorları isə türk xalqlarının milli həyatından bəhs edən əsərlərin tamaşasını göstərirdilər. Bu əsərlərin «Azərbaycan müstəqilliyi», «Türk tipləri», «Türk qadının dünyası», «Milli birlik» və s. kimi adları onların məzmunu barədə aydın təsəvvür yaradır. Türk xalqlarının etnoqrafiyası və məişətinə həsr olunmuş «Türk ocağı», «Türkmən çadrası», «Atəşgah», «Şərq salonları» kimi sərgilər təşkil olunurdu. Bu tədbirlərdə ictimaiyyət nümayəndələri ilə yanaşı, dövlət və hökumət nümayəndələri də iştirak edirdilər [Azərbaycan tarixi, 2001, Bakı, s.496-497].

Azərbaycan və Osmanlı imperiyası arasında mədəni əlaqələrin inkişaf etdirilməsi və Azərbaycan mədəniyyətinin Türkiyədə təbliğ olunması istiqamətində teatr truppaları, bir qədər sonra isə Azərbaycan Türk Dram Teatrı da əvəzsiz xidmətlər göstərmişdir. Bəhs edilən dövrə Azərbaycan teatr sahəsində Türkiyədən irəlidə idi. Azərbaycan teatr truppalarının tamaşalarında qadınların rol alması Türkiyədə böyük əks-səda doğurmuş və bununla bağlı 1918-ci ilin avqust-sentyabr aylarında İstanbul mətbuatında heyrət dolu məqalələr, müsahibələr dərc edilmişdir.³⁵ Bu məqalələr İstanbulda Azərbaycan teatrına böyük maraq oyandırdı.

1918-ci ilin oktyabr ayında Azərbaycan Türk Dram Operetta kompaniyası Türkiyəyə

³² Resulzade Mehmed Emin Bey'in Konferansı / Yeni Gün, no. 6 (7 Eylül 1334), s. 2

³³ Türk Ocağı'nda Bir Konferans / İkdam, no. 7747 (4 Eylül 1334), s. 2; "Azerbaycan Hakkında Konferans", Vakit, no. 313 (4 Eylül 1334), s. 2.

³⁴ Türk Ocağı'nda Resmikabul / Yeni Gün, no. 14 (15 Eylül 1334), s. 2.

³⁵ Azerbaycan Hariciye Naziri ile Gayri Siyasi Bir Mülakat / Temşa, no. 8 (13 Eylül 1334), s. 12.

qastrol səfərinə yola düşdü. Azərbaycan artistlərinin qastrol səfəri təkcə İstanbulda dörd aya qədər davam etdi. 1919-cu ilin yanvar-may ayları ərzində İstanbulda səfərdə olan Azərbaycan Türk Dram Operetta kompaniyası buradakı teatr salonlarında bir çox Azərbaycan tamaşalarını səhnələşdirdi. Azərbaycan teatr truppası 1919-cu il fevralın 5-də İstanbulun Şahzadəbaşındaki Millət Teatrında gündüz xanımlar üçün, axşam isə ümumi olaraq iki dəfə «Arşın mal alan», fevralın 6-da Kadıköydəki Kuşdili (Apollon) Teatrında «Məşədi İbad»³⁶, fevralın 8-də Millət Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Dağılan tifaq, yaxud qumarın nəticəsi»³⁷, fevralın 10-da həmin teatrda «Əlli yaşında cavan» və «Ac həriflər»³⁸, fevralın 12-də eyni teatrda «Hacı Qənbər»³⁹, fevralın 13-də Kuşdili Teatrında «Əlli yaşında cavan» və «Ac həriflər»⁴⁰, fevralın 14-də Təpəbaşı Qış Teatrında «Arşın mal alan»⁴¹, fevralın 19-da Millət Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Bəxtsiz cavan», ertəsi gün Kuşdili Teatrında «Zora təbib» və «Axşam səbri xeyir olur»⁴², fevralın 22-də Millət Teatrında «Qave-i Ahəngər»⁴³, fevralın 26-da «Şeyx Şamil həzrətləri»⁴⁴, martın 10-da Kuşdili Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Əsl və Kərəm», martın 11-də Bəyoğlundakı Odeon Teatrında «Arşın mal alan»⁴⁵, martın 12-də Millət Teatrında «Əsl və Kərəm»⁴⁶, martın 13-də Kuşdili Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Qave-i Ahəngər»⁴⁷, martın 19-da Millət Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Ağa Məhəmməd Şah Qacar»⁴⁸, martın 24-də Odeon Teatrında «Məşədi İbad»⁴⁹, martın 26-da Millət Teatrında «Evli ikən bekar»⁵⁰, aprelin 16-da Millət Teatrında «Ər və arvad», Bəyoğlundakı İsketinq Teatrında «Arşın mal alan»⁵¹, aprelin 18-də İsketinq Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Məşədi İbad» [Nezerli E., 2010, Bakı], ertəsi gün yenə eyni teatrda «Evli ikən bekar» [Rəsulzadə M.Ə., Bakı, 1994], aprelin 23-də Millət Teatrında gündüz və axşam olmaqla iki dəfə «Leyli və Məcnun»⁵², mayın 17-də Millət Teatrında «Pəri cadu», «Bir kamerada iki yataq»⁵³ və digər

tamaşaları səhnəyə qoydular. Bu çıxışlar zamanı səsləndirilən «İlk bahar», «Marş», «Papuri», «Gecə həyatı», «Vals», «Çoban qutusu», «Bənd oldum» və digər Azərbaycan mahniları böyük marağa səbəb olmuşdu.⁵⁴ Azərbaycan teatr truppasının bu çıxışları Azərbaycan mədəniyyətinin Türkiyədə təbliğində mühüm rol oynamışla iki ölkə arasında mədəni əlaqələrin

³⁶ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Sabah, no. 10498 (6 Şubat 1335), s. 2.

³⁷ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İkdam, no. 7901 (8 Şubat 1335), s. 2.

³⁸ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İkdam, no. 7905 (12 Şubat 1335), s. 2.

³⁹ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Sabah, no. 10503 (11 Şubat 1335), s. 2.

⁴⁰ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İkdam, no. 7905 (12 Şubat 1335), s. 2.

⁴¹ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Sabah, no. 10505 (13 Şubat 1335), s. 2.

⁴² Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Tərcüman-ı Hakikat, no. 13644 (18 Şubat 1335), s. 4.

⁴³ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İkdam, no. 7915 (22 Şubat 1335), s. 2.

⁴⁴ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Alemdar, no. 1378-68 (26 Şubat 1335), s. 2.

⁴⁵ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Tərcüman-ı Hakikat, no. 13700 (16 Nisan 1335).

⁴⁶ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İstiklal, no. 79 (11 Mart 1335), s. 2.

⁴⁷ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İstiklal, no. 79 (11 Mart 1335), s. 2.

⁴⁸ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / İstiklal, no. 79 (11 Mart 1335), s. 2.

⁴⁹ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Alemdar, no. 1403-93 (24 Mart 1335), s. 2.

⁵⁰ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Sabah, no. 10546 (26 Mart 1335), s. 2.

⁵¹ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Tərcüman-ı Hakikat, no. 13700 (16 Nisan 1335).

⁵² Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Tərcüman-ı Hakikat, no. 13701 (17 Nisan 1335), s. 4.

⁵³ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası'nın Oyun Reklamı / Teməsa, no. 16 (1 Mayıs 1335).

⁵⁴ Azərbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası / Tərcüman-ı Hakikat, no. 13705 (21 Nisan 1335), s. 4.

inkişafına da böyük təsir göstərdi. Azərbaycan teatr truppasının İstanbuldakı fəaliyyəti Osmanlı mətbuatı tərəfindən geniş şəkildə işıqlandırıldı.

«Zaman» qəzetinin 8 fevral 1919-cu il tarixli nömrəsində Azərbaycan teatrı haqqında böyük bir məqalə nəşr edilmişdi. Məqalədə yanvar ayından bəri İstanbulda olan Azərbaycan Türk Dram Operetta kompaniyasının səhnəyə qoyduğu tamaşalar haqqında geniş məlumat verilir və teatr sahəsində Azərbaycanın Türkiyədən çox-çox irəlidə olduğu faktlarla göstərilirdi. Məqalədə deyilirdi: «Bir millətin mədəniyyətə olan qabiliyyət və istedadını hərbi müvəffəqiyyətlərdən çox müxtəlif mədəni müəssisələri, mövcud əsərləri ilə ölçmək daha doğrudur... Biz Azərbaycandan şəhərimizə gələn teatr heyətindən çox şeylər öyrəndik. Dünyanın bu qədər böyük böhranlar və məhrumiyətlər içində olduğu bir zamanda, xüsusilə də Azərbaycan kimi agrılı-acılı həyat mübarizələri içində çırpinan bir məmləkətin İstanbulla mükəmməl bir kompaniya göndərməsini gözləyə bilməzdik. Bizim ən seçilmiş sənətkarlarımızdan biri onlardan bəhs edərkən, dedi ki, «kompaniyalarında elə bir ahəng və intizam var ki, indiyə qədər bizim heç bir teatrımıza bu nəsib olmadı, vəzifə bölgüləri yaxşıdır, heç bir iş heç bir kəsin nisbətindən dolayı axsamır».⁵⁵ Məqalədə Azərbaycanda yazılın teatr əsərləri barədə məlumatlı olmayan İstanbul teatrsevənlərinə bu əsərlər haqqında geniş məlumat verildiyi də xüsusi olaraq qeyd edilirdi.⁵⁶

Azərbaycan teatr truppasının aktyorları oynadıqları rollarla böyük tamaşaçı sevgisi qazanmışdır. Onlardan Əşrəf bəy Yüzbaşızadə, Muhsin bəy Cəfərov, Həsən bəy Abdullazadə, Mustafa bəy Mərdanov, Paşa bəy Məhəmmədov, İbrahim bəy İsfahanlı, Hüseyn Qasımov və digərləri ilə bağlı İstanbul mətbuatında məlumat tipli məqalələr və onların şəkilləri dərc edilmişdi.

Beləliklə, bütün bunları ümumiləşdirərək qeyd edə bilərik ki, Azərbaycan Cümhuriyyəti hökuməti yarandığı ilk gündən etibarən ölkənin ərazi bütövlüyü və suverenliyini təmin etmək

üçün ciddi addımlar atmaqla yanaşı, ölkənin dirçəlişi naminə əsas amil hesab etdiyi maarif və mədəniyyətin inkişafına da böyük əhəmiyyət vermiş, ölkədə sabitlik möhkəmləndikcə bu sahəyə daha çox diqqət ayırmışdır. Azərbaycan hökuməti hərbi-siyasi və iqtisadi sahələrdə olduğu kimi, maarif sahəsində də dost və qardaş Türkiyə ilə əməkdaşlıq etmiş, onun köməyindən və təcrübəsindən faydalanmışdır. Azərbaycanda məktəblərin milliləşdirilməsi prosesində türk pedaqoqlarının, həmçinin Türkiyədən gətirilən dərslik və dərs vəsaitlərinin rolu böyük olmuşdur. Azərbaycanla Türkiyə arasında hərbi-siyasi və iqtisadi sahələrdə qurulan münasibətlər Birinci Dünya müharibəsinin başa çatması ilə iflasa uğrasa da, mədəni-maarif sahəsində iki ölkə arasında əlaqələr əslində bu dövrdən sonra yüksələn xətlə inkişaf etmişdir. 1919-cu ili Azərbaycanla Türkiyə arasında mədəni-maarif sahəsində ən məhsuldar il hesab etmək olar.

⁵⁵ Azerbaycan Tiyatrosu / Zaman, no. 305 (8 Şubat 1335), s. 2.

⁵⁶ Azerbaycan Tiyatrosu / Zaman, no. 305 (8 Şubat 1335), s. 2.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. «İlanat» (1335). Tercüman-ı Hakikat. №13702. s.4.
2. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Maarif (1334). Atı. № 215. s.2.
3. Azerbaycan Hariciye Nazırı ile Gayri Siyasi Bir Mülakat (1334). Temaşa. № 8. s.12.
4. Azerbaycan Murahhası'nın Murahhasımıza Beyanatı (1334) Tasvir-i Efkər. № 2576. s.1.
5. Azerbaycan Tiyatrosu (1335). Zaman. №305. s 2.
6. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Alemdar. № 1403-93.
7. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Alemdar. №1376-68.
8. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). İkdam. № 7905.
9. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). İkdam. № 7915.
10. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). İkdam. № 7934.
11. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). İstiklal. № 79.
12. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Sabah. № 10546.
13. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Sabah. №10505.
14. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Tasvir-i Efkər. № 16.
15. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Tercüman-ı Hakikat. №13701.
16. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335).İkdam. № 7901.
17. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Tercüman-ı Hakikat. №13644.
18. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Tercüman-ı Hakikat. №13700.
19. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Sabah. № 10498.
20. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Sabah. № 10503.
21. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası (1335). Tasvir-i Efkər. № 2648.
22. Azerbaycan Türk Dram-Operet Kumpanyası'nın Oyun Reklamı (1335). Temaşa. № 6.
23. Azerbaycan Türk-Dram Operet Kumpanyası: Aslı ve Kerem (1335). Alemdar. № 1390-80.
24. Azerbaycanlı Talebenin Nazaridikkatine (1335). Türk Dünyası. № 69.
25. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (1918-1920). 1998. Parlament (Stenoqrafik hesabatlar). 2 cilddə. C. II. Bakı: Azərbaycan.
26. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin İşlər İdarəsi Siyasi Sənədlər Arxiv (ARPISSA), f. 277, siy. 2, iş 7.
27. Azərbaycan tarixi (2001). 7 cilddə. V c., Bakı: Elm.
28. Azərbaycan Türk Dram-Operat Kumpanyası (1335). Tercüman-ı Hakikat. №13705. s.4.
29. Kafkas Terakki Cemiyeti (1334). Zaman. №93.
30. Kafkasya'da Esir Osmanlı Zabitleri (1334). Atı. № 173. s.2.
31. Nezerli E. (2010). Cumhuriyet Döneminde Azerbaycan'da Milli Eğitim Uzmanlarının Hazırlanması (1918-1920) / Büyük Devletler Kiskacında Bağımsız Azerbaycan (1918-1920). s. 350-354.
32. Resulzade Mehmed Emin Bey'in Konferansı (1334). Yeni Gün, №6.
33. Rəsulzadə M.Ə. (1990) Azərbaycan Cümhuriyyəti. Bakı, Elm.
34. Rusyalı İsləm Sâkirdlerine Yardım Cemiyeti (1334) Tanın, № 3414.
35. Rusyalı İsləm Sâkirdlerine Yardım Cemiyeti (1334) Türk Yurdu.
36. Türk Ocağı'nda Bir Konferans (1334). İkdam, № 7747. s.2; «Azerbaycan Hakkında Konferans», (1334) Vakit, № 313.
37. Türk Ocağı'nda Resmikabul (1334). Yeni Gün, № 14.
38. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), BEO, №. 4517/338752.
39. Türkiye Cumhuriyeti BOA, BEO, № 4708/353091, v. 2.
40. Türkiye Cumhuriyeti BOA, DH.HMŞ, №4-1/4-96.
41. Türkiye Cumhuriyeti BOA, DH.İ.UM, № 5-2/1-18.
42. Türkiye Cumhuriyeti BOA, İ.DUİT, № 163/12.

43. Türkiye Cumhuriyeti Genelkurmay Askeri
Tarih ve Stratejik Etüd Dairesi Başkanlığı
Arşivi (ATASE).
44. Азербайджанская Демократическая
Республика (1918-1920). (1998)
Законодательные акты. (Сб. Документов).
Баку: Азербайджан.
45. Топчибашев А.А. (1994) Дипломатические
беседы в Стамбуле (записи
чрезвычайного посланника и
полномочного министра
Азербайджанской Республики. 1918-
1919), Баку, «Эргюн».

1980'den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri

Neriman Martı Emel

Yazar:

Neriman Martı Emel,
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkiye, Ankara.
E-mail:
nmartiemel@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

Türk eğitim sistemi,
yeniden yapılandırma,
istikrar, yasal
düzenlemler.

Özet. Bilim, teknoloji ve kültürel anlamda dünyada yaşanan gelişmeler, Türkiye'de de nitelikli eğitim ihtiyacını doğurmuş ve bu bağlamda arayışlara neden olmuştur. Türk eğitim sistemini geliştirmek maksadıyla farklı dönemlerde pek çok yeniliğe gidilmiştir. Söz konusu yenilemeler rağmen, eğitimin kalitesinde ve yapısal dönüşümlerde beklenen gelişmeyi görmek mümkün olmamıştır. Bu durum Türk eğitim sisteminin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada, 1980'li yıllarda günümüze kadar olan süreçte öne çıkan eğitim uygulamaları ele alınmaktadır. Eğitim sistemi, «çağın gereklere» göre yeniden düzenlenliğinde, diğer kamusal hizmet alanlarının bu düzenlemeye kendiliğinden uyum sağlayabileceği düşünüldüğü için, eğitim sistemi, diğer kamu alanlarının yeniden oluşturulması için lokomotif görevi görebilir. Bu nedenle, «eğitim sisteminde yeniden yapılanma» bir bütün olarak sistemin kendisini yenileyebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Peki Türk eğitim sisteminde son dönemlerde gerçekleştirilen reformlar, bu süreçte ne derece katkıda bulunmaktadır? Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların, eğitim sistemine yeniden yapılanma sürecine nasıl etki ettiğini ve eğitim sisteminin genel performansına ne tür katkılarda bulunduğu anlayabilmek için; politik açıdan karakteristik dönemlerin ayrı ayrı ele alınıp anlaşılması gereklidir. Bu çalışmada 1980'den günümüze kadar Türk Eğitim Sisteminin yeniden yapılandırma faaliyetleri ele alınmış, bu süreç zarfında eğitim alanında görülen niceliksel ve niteliksel değişim ve gelişimler tespit edilmeye çalışılmıştır.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.10

Makaleden alıntı: Emel N. (2018) *1980'den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 139–150

Makale Tarihçesi

Gönderim Tarihi: 24.05.2018; Kabul Tarihi: 10.08.2018

Restructuring Initiatives in the Turkish Education System from 1980 until todays

Neriman Martı Emel

Author:

Neriman Martı Emel,
Institute of Educational
Sciences of Ankara
University.
Turkey, Ankara.
E-mail:
nmartiemel@gmail.com

Keywords:

Turkish education system,
restructuring, stability,
legal regulations.

Abstract. The emerging developments in the world in the fields of science, technology and culture have composed the need of qualified education and caused new ways of searching in Turkey as well. Many innovations have been made in different political periods in order to improve the Turkish education system. Despite the aforementioned renewals, it is not possible to see the expected improvement in educational quality and structural transformations. This situation negatively affects the development of the Turkish education system. This study examines the educational practices that have emerged from the time of 1980s until today. When the education system is rebuilt in accordance with the «requirements of the time», the education system can serve as a locomotive for the reconstruction of other public spaces, since it is believed that other areas of the civil service can adapt to this agreement spontaneously. For this reason, «restructuring in the education system» is of great importance for updating the system as a whole. How did recent reforms in Turkey's education system contribute to this process? To understand how reforms in Turkey's education system influence the restructuring of the education system and what contribution it has made to the overall work of the education system; it is necessary to understand and understand the periods of the political characteristics separately. This study discussed measures to restructure the Turkish education system from 1980s to the present day. During this period quantitative and qualitative changes and improvements in the field of education were determined.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.10

To cite this article: Emel N. (2018) *Restructuring Initiatives in the Turkish Education System from 1980 until todays*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 139–150

Article history

Received: 24.05.2018; Accepted: 10.08.2018

Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ile toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda yaşadığı değişimler; nitelikli bir eğitim ihtiyacı doğurmaktadır. Günüümüz dünyasında insan kaynağı, en önemli zenginlik olarak görülürken, insanın niteliği ise gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Toplumsal kalkınma için gerekli olan insan gücünün eğitimi, gençlerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve yönlendirmesi ile doğru orantılıdır. [Dinçer, 2012]. Dolayısıyla, insan niteliklerinin doğru yönlendirilip geliştirilmesi önemsenmektedir. İnsanların, yetenekleri doğrultusunda biçimlenip bilinçlenerek onurlu, saygın ve sağlıklı bir kişiliğe kavuşturabilmesi; ülkemlerin çağdaş uygarlığın seçkin, katılımcı ve etkin bir üyesi olabilmesi eğitimin görevleri sırasında ön sıradadır. [H.İbrahim Özsoy ve A. Ataünal, 2001]. Bu bağlamda nitelikli insan yetiştirmeye görevi, günümüz eğitim sisteminin görevleri arasında ilk sıradadır. Bu görevin yerine getirilmesinde eğitimin çağın gereklerine göre yeniden yapılandırılması faaliyetleri büyük önem arzettmektedir.

Eğitimin yeniden yapılandırılması, eğitim sisteminin önceden belirlenmiş ekonomik, politik hatta ideolojik hedefler doğrultusunda yapısı ve işlevleri bakımından yeniden tanımlanarak örgütlenmesidir. Bu durum kendiliğinden değil, yeniden yapılandırılacak alana yönelik doğrudan, bilinçli bir müdahale ile sistemin yenilenmesini, bir anlamda kendisini yeniden inşa etmesini ifade etmektedir.

Özallı Yıllar (1980 Sonrası Dönem)

Turgut Özal, 1983-1989 yılları arasında başbakanlık; 1989-1993 yılları arasında ise cumhurbaşkanlığı görevini icra etmiştir. Turgut Özal'ın Anavatan Partisi ile 1980 darbesinden sonra tek başına iktidar olduğu dönemde Türkiye'de her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni bir süreç başlamıştır. Özal döneminin Türk eğitim sistemine yaptığı

katkıyı anlayabilmek için, öncelikle Turgut Özal'ın vizyonunu anlamak gereklidir. Genel anlamda baktığımızda; Özal, özel sektördeki pragmatist çalışma şeklini büyük ölçüde devlete taşımıştır. Kamu bürokrasisini, gelişmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak görmüştür. Değişimin faturasına çok fazla aldırdığı söylememez. Başbakanlığının ilk döneminde bir çok alanda dünyaya açılmış Türkiye'yi, artık istense de yeniden kendi içine uzun süre kapatılamaz noktaya getirmiştir. [V.Bozkurt, 2001]. Dünyanın dönüşmekte olduğu istikametin farkında olan Özal, bir nevi Türkiye'yi buna hazırlamıştır.

Öte yandan Özal'lı yıllar, tarım toplumu yönü baskın olan Türkiye'nin, endüstriyel dönüşüm için gerekli alt yapısını tamamlama çalışmaları yanında, yüksek teknolojinin egenmen olduğu endüstri-sonrası bir dünya ile bütünleşme çabası içinde geçmiştir. Batı Avrupa ülkelerinin birkaç yılında geçikleri süreci daha kısa bir döneme siğdirmek istemiştir. [V.Bozkurt, 2001]. Ancak, dünyada ve Türkiye'de yaşanan dönüşüm ve Özal'ın vizyonunun etkilerini Türk eğitim sistemi üzerinde direkt olarak görmek mümkündür.

Özal döneminde, insanların yetenekleri ve girişim eğilimlerinin önü açılmaya, onlara bu alanda gerekli özgürlük sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü 'sivil toplum' olma yönündeki yapısal dönüşümü sağlayabilmek için; kendine güvenen, kendini ifade etmekten çekinmeyen, girişim yeteneğini hayatı geçirme azmi ve heyecanı içinde olan insanların yetişmesine imkan tanınması istenmemektedir. [İ.Doğan, 1997]. Dolayısıyla, bu tür insanların yetişebilmesi için, özelleştirme uygulamaları eğitim kurumlarına da yansımıştır. Eskiyi devirmek ve yeni bir yapı kurmaktan son derece hoşlandığı ifade edilen Özal, hayal ettiği birey tipini oluşturmak amacıyla eğitim sistemini de bu doğrultuda dönüştürmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda uygulanan en önemli politikalardan biri özel okulların önünün açılmasıdır. Özel okullara devlet tarafından verilen desteğin artması tüm öğretim kademelerinde özel okulların yaygınlaşmasına neden olmuştur.

[F.Ercan, 1999]. Böylece tek tip bir eğitim kuru mu profilinden uzaklaşılmış, yabancı dil öğrenimine verilen destekle Anadolu Liseleri ve Süper Liseler, özel okullarla yarışacak düzeyde öğretim programlarına kavuşmuştur.

Anadolu liseleri, verilen kaliteli eğitim ve öğretenen yabancı dillerden dolayı özel okullara rakip olarak görülmüştür. Öyle ki, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile birlikte orta kısımları ilköğretimde dahil olan Anadolu Liseleri, sadece lise kısmından ibaret kalınca; paralı hale getirilmeleri dahi teklif edilmiştir. Özel okullardaki ücret kadar olmaya da en azından piyasa ortalamasının yarısı ya da 1/3'ü kadar ücret alınması teklif edilmiş fakat kabul görmemiştir. Öte yandan, ilçelere kadar açılan Anadolu Liseleri, çoğaldıkça bu verimliliğini kaybetmiştir.

Ayrıca, 1985-1986 eğitim-öğretim yıldından itibaren ortaöğretimdeki yeni yapılanmalar doğrultusunda Anadolu İmam Hatip Liseleri açılmaya başlanmıştır. Program ve statü yönünden ortaöğretim kurumu özelliği taşıyan Anadolu İmam Hatip Liseleri bünyesindeki ortaokullarda normal ortaokul programı uygulanmış, Kur'an-ı Kerim ve Arapça dersleri zorunlu seçmeli dersler olarak programa eklenmiştir. Lise kısmında ise İmam-Hatip Liseleri ders ve öğretim programı bir ders (Yabancı Dil) fazlaıyla aynen uygulanmıştır [R. Buyrukçu, 2007]. İleriki dönemde, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Anadolu liseleri ve süper liselerdeki öğrencilerle yarışacak hatta onları geçecek nitelikte öğrenciler çıkarmış; fakat bu öğrenciler üniversiteye girişte katsayı engeline takılmıştır. Özallı yıllarda öne çıkan eğitim uygulamalarından biri de ders geçme ve kredili sistemdir. Ders geçme ve kredili sistem, ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen ve Özal dönemine damgasını vuran eğitim reformlarından biridir. Uygulanmaya konulduğu yıla kadar sınıf geçme ve sınav sistemi uygulanmıştır. Sınıf geçme sistemi, öğrencinin gelişiminin bir bütün olduğu ve öğretim programlarında yer alan derslerin bir yıla ait kısmının buna göre düzenlendiği; belli bir yıla ait derslerin bir veya birkaçından

başarısız olan öğrencilerin diğerlerinden de önemli ölçüde eksikliklerinin kalacağı varsayımları üzerine kurulmuştur. [Y.Baykul, 1993]. Ders geçme sisteminde ise bir dersle ilgili başarı veya başarısızlık kararı diğer derslerden bağımsızdır.

1991-1992 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ders geçme ve kredi sistemi, XV. Milli Eğitim Şurasından sonra uygulamadan kaldırılmıştır. 1995-1996 eğitim-öğretim yıldından itibaren «sınıf geçme sistemi» kademeli olarak yeniden uygulamaya konulmuştur.

Ders geçme ve kredili sistemle İmam-Hatip Liseleri, ortak kültür, ortak meslek ve seçmeli ders programlarının uygulandığı sekiz dönemlik okullar olarak yeniden yapılandırılmıştır. 'Alan belirleme' konusunda ise tartışmalar yaşanmış ve İmam-Hatip Lisesi diplomalarının alan bölümüne 'Sosyal Bilimler ve Edebiyat' ibaresi yazılmıştır. 1995-1996 Eğitim-öğretim yılında ise diğer okullarda olduğu gibi İmam-Hatip Liselerinde de sınıf geçme sistemine dönülmüştür. [R.Buyrukçu, 2007]. Ders Geçme ve Kredili Sistem uygulamasında, Milli Eğitim Kanunu'nda belirtilen genel amaç ve ilkeler doğrultusunda bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari, ortak bir genel kültür vermek; onları ilgi, yetenek ve tercihleri doğrultusunda yüksekokğretime veya hem mesleğe hem de yüksekokğretime hazırlamak; hayatı ve iş alanlarına başarılı bir şekilde uyumlarını sağlamak amaçlanmıştır. [A.Feray Karaçeleb]. Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak öğrenciye kazandırılması da bu amaçlar arasındadır. [S.Taş, 1998]. Ancak Türkiye şartlarında bu amaçlara ulaşabilmek mümkün olmamıştır. Fiziksel imkanların sınırlılığı, boş zaman değerlendirme sorunu ve gençlerin neye yönlemek istediklerinin farkında olmamaları gibi nedenlerle kredili sistem uygulaması rafa kaldırılarak; «alan seçmeli program» uygulaması devreye sokulmuştur.

28 Şubat Süreci

28 Şubat 1997'de yaşanan ve Türkiye tarihine postmodern darbe olarak geçen askeri

müdahale, Türk eğitim sisteminde de pek çok değişikliğe sebep olmuştur. Bu süreçte ilköğretimin süresi kesintisiz sekiz yıla çıkarılarak zorunlu hale getirilmiş; böylelikle İmam-Hatip Liselerinin orta kısmı kapanmak durumunda kalmıştır. Esasında orta kısmı kapanan tek okul türü İmam-Hatip Liseleri değildir. Aynı uygulama Anadolu Liselerini de etkilemiş, öğrenciler yoğun yabancı dil öğrenimine küçük yaşta başlayabilme şansını kaybetmişlerdir. Ayrıca, yükseköğrenime girişe alan dışı tercihler için farklı katsayı uygulaması ve başörtüsü ile ilgili yasaklar da bu dönemin getirdiği uygulamalardır.

Dönemin eğitim-öğretime yansımaları ele alındığında, alınan en etkili kararın sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim olduğu görülmektedir. İlköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması, ANAP-DSP-DTP Koalisyon Hükümeti tarafından 18.08.1997 tarihinde çıkarılan kanunla olmuştur. [Y.Akyü, 2011]. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen sekiz yıllık temel eğitimin kararı, IV. Beş Yıllık Kalkınma Planında saptanan politika ve ilkelere dayandırılarak, X.Milli Eğitim Şurasında (1981) oluşturulan 'Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi' adlı modelin tartışıması ile pekiştirilmiştir. Buna göre ilk ve ortaokul programları, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak temel eğitim programları halinde bütünlendirilmiş, öğretmen seçimi ile ilgili kriterler getirilmiş ve ikinci kademedede bir üst öğrenime ve çalışma hayatına yönlendirilecek işlevsel program düzenlemesi yapılmasının yanı sıra, liseye devam etmeyecek öğrenciler için de kazandırılacak bilgi, beceri ve yöresel özelliklerin dikkate alınmasına karar verilmiştir. [M.Gültekin, 1999]. Dolayısıyla, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimin alt yapısı zaten yıllar öncesinden hazırlanmıştır. 28 Şubat sürecinde yapılan, bunu yurt geneline yaygınlaştmak olmuştur.

Eğitimin, dinsel kurallara dayalı bir devlet ve toplum yapısının oluşturulmasında bir araç olarak görülmesi ve kullanılması 28 Şubat 1997 tarihi ile başlayan sürecin başlıca nedeni olmuştur. Ardından gelen 18 Ağustos 1997

tarih ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Yasası ise, eğitim sisteminin tekrar laik çizgiye oturtmaya çalışan bir adımdır. [Ş.Yamaner, 1999 İstanbul]. Bu Türk eğitim sistemi için büyük bir adımdır. Çünkü, Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Yasası'nın gerekçesi, iyi yurtaş, özgür düşünceli birey, milli kültür değerlerini benimsemiş meslek sahibi insan yetiştirmektir. Özgür düşünceli ve ulusal kültür değerlerine sahip bir insan yetiştirmek için de 5 yıllık süre yeterli değildir. Ayrıca, bu kanun çıktıığında Türkiye zorunlu temel eğitimin 5 yıl olduğu dünyadaki yalnızca 12 ülkeyden biridir [Ş.Yamaner, 1999]. Sonraki süreçte zorunlu eğitim kavramının kapsamı gittikçe genişlemiştir. Önce 5 yıl olan zorunlu eğitim, daha sonra 8 yıl, günümüzde ise 12 yıl olmuştur. Zorunlu eğitimden, her çocuğun okula gitme zorunluluğu değil, devletin her çocuk için eğitim imkanları hazırlaması anlaşılmalıdır. Çünkü eğitim herkesin hakkı, ödevi değildir. [N.Bilgen, 1994]. Bu durum başlangıçta fırsat eşitliği sağlıyor, çocuk işçi sayısını azaltıyor ve kız çocukların eğitim-öğretime daha çok dahil ediyor gibi görünse de; süreç içerisinde devletin eğitim hakkına bakışının daha farklı bir boyut kazandığı da söylenebilir. İleriki süreçte, belirgin bir biçimde özel okul seçeneği sunulup teşvik edilerek eğitim hakkı konusunda devletin omuzlarındaki yük hafifletilmek istenmiştir. Ayrıca, vatandaşlar bu hakka daima devletin sunduğu imkanlar dâhilinde sahip olabilmeleridir. Yani sınava girilmesi gerekiyorsa sınava girerek, imam hatip lisesi veya diğer meslek liselerine gitmeye mecbur bırakılarak, ya da adrese dayalı kayıt sistemi sebebi ile, özel okula kayıt yaptırmaya parası olmayan öğrenciler okul seçme hakkına sahip olamamışlardır.

Özellikle 2000'li yillardan sonra genel ortaöğretim kurumları yerine sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarına sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çocukların erişim düzeyi daha yüksek olmuştur. [S.Polat, 2009]. Ekonomik açıdan rahatlıkları dolayısıyla hem bu tür sınavlara hazırlık için kurslara/dershanelere

gitme imkanları olmuş; hem de özel okul seçeneğine sahip olmuşlardır. Sosyo-ekonomik açıdan daha düşük seviyede bulunan çocuklar ise bu tür imkanlardan yararlanamadıkları ve olumsuz hayat koşulları ile mücadele ettikleri için genel sınavlarda bu kadar başarılı olamamaktadır.

Öte yandan, ilköğretimden ortaöğretime geçerken, Fen ve Anadolu Liselerine üst düzeyde başarı gösteren öğrenciler seçilmektedi. Fakat seçilerek gelen bu öğrenciler, layık oldukları ilgiden ziyade, kendilerini sıradan bir öğretim ortamının içinde bulmuşlardır. Böyle bir ortamdan bir üst kademeye potansiyellerini daha da düşürerek bir üst kademeye geçtikleri daha söylebilir. Çünkü okulları, onların potansiyellerine cevap verecek nitelikte bir eğitim öğretim sunma konusunda zorlayan bir mekanizma bulunmamaktadır. [İ.Erdoğan, 2006]. Kazanılan okullarda da standarta yakın bir program uygulanmakta; belki birkaç ders fazlalığı ile fark yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu tür okullarda hali hazırda uygulanan yöntemler ya da verilen derslerden ziyade, başarıyı orada bulunan öğrencilerin azmi sağlamaktadır. Bu azmin hak ettiği tatmini elde ettiğini söylemek ise mümkün değildir. Çünkü başarı olarak nitelendirilen şey, öğrencilerin genel anlamdaki donanımı değil; sadece sınav başarısıdır.

1997 yılına kadar ilkokuldan sonra sınavla geçilen ortaokullara geçiş, ilkokul sonunda uygulanan merkezi seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 1997 yılındaki düzenlemelerden sonra ise, seçme ve yerleştirme sınavı, ortaöğretim okullarına geçiş için yapılmaya başlanmıştır. Ortaöğretimde geçiş, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adı altında her yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 2008 yılında ise OKS kaldırılarak Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. Ortaöğretimde yerleşme puanı ise SBS puanları ve okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmaktadır. SBS 6,7 ve 8. sınıf sonunda o yılın öğretim

programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak uygulanmış ve 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmıştır. [A.Seda Saracaloğlu, A.Yakar ve B.Altay 2014]. Bu tarihten sonra ise TEOG uygulamasına başlanmıştır. TEOG 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılı içerisinde her dönem girdikleri sınavlardan elde edilen puanlarla ortaöğretim kurumlarına yerleştirildikleri bir uygulamadır.

Farklı eğitim programları, farklı yeterliliklerin kazanılmasına, yükseköğretime ya da işe geçme noktasında farklı bekłentilerin olduğu değişik türdeki eğitimlerin olduğu farklı mekanizmalar içermektedir. Akademik alanlar yükseköğretime geçişti daha kolay sağlarken; mesleki alanlar, işgücü piyasasındaki belirli işlere geçişti kolaylaştırılmaktadır. [S.Polat, 2009]. Türkiye'de ailelerin çocukları için öncelikli tercihi, sınavla girilen, akademik eğitim verilen ve yükseköğretime geçişti kolaylık sağlayan okullar olmuştur. Bu yüzden meslek liselerine tabiri caizse 'okumaya niyeti olmayan, yükseköğretime geçiş sınavlarında başarı sağlayabileceğü düşünülmeyen' gençler en azından bir meslek edinsinler düşüncesi ile yönlendirilmektedir. Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin bu dönemde yükseköğretime geçme konusunda herhangi bir engeli bulunmamakla beraber, puanlar hesaplanırken uygulanan katsayı farkı dezavantaj oluşturmuştur. Bu durum tüm meslek liseleri açısından aynı olduğu halde sanki sadece imam hatip liselerine özelmiş gibi de yansıtılmıştır. Katsayı düzenlemesindeki amaç, yükseköğretimde kendi alanında ilerleyecekler için destek sağlamaktır. Kendi alanında tercih yapmayanlar için bu durum olumsuzluk teşkil etmektedir.

Zorunlu ilköğretimin süresinin sekiz yıla çıkması yabancı dil eğitimini de etkilemiştir. Genel anlamda yabancı dil eğitimi sorununa bakıldığından, Türkiye'de yabancı dil eğitiminin 2000'li yıllara kadar daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çünkü bu döneme kadar, Anadolu Liseleri 5 yıl ilkokulun üzerine 1 yıllık hazırlık sınıfı, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise eğitimi veren eğitim kurumları olarak hizmet

vermiştir. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile birlikte orta kısımları kapatılan Anadolu Liseleri'nin, 2004 yılında ise hazırlık sınıflarının kaldırılması, yabancı dil eğitimi için bir dezavantaj olmuştur. Her ne kadar 2007 yılında 4. ve 5. sınıflarda okutulan 2 saatlik yabancı dil dersi 3 saatte çıkarılmış ve sonraki yıllarda yabancı dil öğretimi daha alt sınıflara da inmişse de yeterli verim alınamamıştır.

AKP Dönemi

AKP, iktidarda olduğu 58. Hükümetten 65. Hükümet'e kadar olan süreçte eğitim konusundaki hedeflerinde kararlı olmuş ve uygulanan projelerin devamlılığını sağlamıştır. AKP Hükümeti, iktidarda olduğu üç dönem boyunca 28 Şubat sürecinde alınan kararlarla neredeyse tamamen zit uygulamalar ortaya koymuştur. Özellikle «ustalık dönemi» olarak isimlendirilen üçüncü dönemde Türk eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. Liselerin 4 yıla çıkarılması, Yeni İlköğretim Programı, zorunlu eğitim süresinin kesintili 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, resmi törenlerin kutlanmasına dair değişiklikler, katsayı düzenlemesi, Kur'an kurslarına gidebilme şartlarındaki değişiklik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik, Milli Güvenlik Bilgisi Dersi'nin kaldırılması gibi uygulamalar bu dönemin getirdiği uygulamaların özeti niteliğindedir.

Ülkelerin eğitim sistemleri önemli ölçüde, ülkeyi yöneten siyasi partilerin politikaları ile şekillenmektedir. Parti politikalarının ana belirleyicisi de siyasi partilerin ideolojik eğilimleridir. Bu ideolojik eğilimin yazılı hali de parti programlarıdır. Eğitim felsefesi açısından AKP'nin felsefi idealizme yakın bir çizgide durduğu söylenebilir. Din eğitimi ve bağırtısı özgürlüğü ele alındığında, AKP'nin ölçüde muhafazakârlaştığı hatta İslamcılıştığı; eğitimin sosyal destekleri söz konusu olduğunda sosyal demokrat bir çizgiye yakın durduğu; özel eğitime yönelik tutumundaki mali özendirmeleler nedeniyle ise oldukça liberal bir noktada durduğu söylenebilir. [M. Emin Usta, 2015].

AKP, genel eğitim politikaları ile sosyal politikaların uyumlu hale getirilmesi alanında Türkiye'nin önemli bir mesafe almasını sağlamış; parti programı ve Onuncu Kalkınma Planında yer alan birçok vaadi gerçekleştirmiştir. Ücretsiz ders kitabı ve okul süti dağıtımları, okullardaki kayıt çevrelerinin ve işlemlerinin elektronik ortamda belirlenmesi, köy okullarındaki internet erişimi ve bilişim teknolojisi araçlarının tedariki, ilköğretim müfredatının yenilenmesi, teftişin tek çatı altında birleştirilmesi, yabancı dil öğretim süresinin ilkokul 2. Sınıfa çekilmesi, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, özellikle kız çocuklarında okul terki oranının düşürülmesi, engelli ve bakıma muhtaç çocuklara verilen desteklerin artırılması, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması, anadilde eğitim faaliyetlerinin özel öğretim kurumlarında serbest bırakılması, FATİH Projesi, taşınaklı eğitim, uzaktan eğitim imkânları, öğretmenlerin yurtdışı hareketliliği gibi alanlarda AKP Hükümetleri önemli adımlar atmıştır. [M. Emin Usta, 2015]. Ücretsiz ders kitabı uygulaması öncelikle ilköğretim okullarında başlatılmış; sonraki yıllarda ortaöğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Ayrıca, değişime ve gelişime açık bir eğitim sistemi politikası sürdürden AKP Hükümeti, okullara 550 bin bilgisayar desteği ve internet sağlanması ile ilgili gereken adımları atmıştır. Çünkü, kalkınmanın ve gelişmenin temel şartının yaygın ve kaliteli eğitimden geçtiğine inanmaktadır. 'Haydi Kızlar Okula Kampanyası' ve 'Eğitime %100 Destek Projesi' de bu inancın ürünleridir.

AKP Hükümeti döneminde, milli eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren bir program geliştirme süreci yaşanmıştır. İlk ve ortaöğretim programlarının tamamı değiştirilmiştir. Bu süreçte yaşanan ilk problem kademeli geçişle ilgili olmuştur. Programın ülke genelinde uygulanmaya başlanması epey gecikmeli bir şekilde olmuştur. [İ. Erdoğan, 2009]. Eğitimin nitelini artırmak, ezberci eğitim yaklaşımından sorgulayıcı, eleştireci ve araştırmacı bir yaklaşımı geçmek amacıyla yapılandırmacı eğitim

gündeme getirilmiş ve buna bağlı olarak anaokulundan üniversiteye kadar bütün müfredat kademeli bir şekilde değiştirilmiştir.

Türk eğitim sisteminde program geliştirme süreci ele alındığında, 2004 yılına kadar, ilköğretimde 1968 tarihli İlkokul Programının kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. 2004 yılında 9 ilde pilot uygulama ile denenen ilköğretim programı ile bir reform girişimi olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2005 programı, ezberci ve öğretmen merkezli öğretim anlayışını eleştirmekte ve öğrencinin merkezde olduğu öğretim yöntem ve tekniklerini benimsemektedir. Ders içerikleri, kazanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri bakımından diğer programlardan oldukça farklı olan 2005 öğretim programı için öğrenciye gerekli bilgileri verip uygun davranışı beklemek yerine, öğrencinin bilgiyi yapılandırması için gerekli donanımı oluşturabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmen bilgi aktaran kişi değil; öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğreten bir rehber konumdadır. Teoride çağın ihtiyaçlarına uygun, düşünen, eleştiren bireyler yetiştirmek istense de; pratikte bunun ne derece gerçekleştiği görecelidir. PISA gibi uluslararası sınavlar için bir umut ışığı olarak görülen yeni müfredat, 2006'daki ilk sınav sonuçları ile bekleneni vermeyince, kazanımların uzun vadede görünür hale geleceği iddia edilmiştir.

2005-2006 yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programı, neo-liberal ekonomi politikalarının bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıkmıştır. Küreselleşen dünyada ekonomik çıkar ve mantık temelinde yer almanın, insan sermayesinin geliştirilmesi ve bireyiceleştirilmesinden geçtiğini açıkça ortaya koyan yeni program; AKP hükümetinin Milli Eğitim Bakanı ve TTK Başkanlığı tarafından eğitimde çok ciddi bir 'reform' hatta 'devrim' olarak tanıtılmış ve medyada geniş yankılar uyandırılmıştır. Yapılan değişikliğin reform ya da devrim olduğu iddiası, Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesinin değiştirildiği savı ile açıklanmıştır. Buna göre yeni program 'düz',

'doğrusal', 'tekçi' vb. şeklinde bir mantığa dayalı Newton tarzı bir bilim anlayışına değil, 'olasılıkçı', 'çok yönlü nedensellikçi', 'eğitimsel' vs. Kuantum teorisi üzerine kurulmuştur. [K.İnan, 2006]. Ayrıca bakanlık, bu yeni programın dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate aldığı belirtmektedir. [K.İnan, 2006]. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından bu yana uyguladığı yeni programlarla bilgiyi araştıran, etkili kullanan, üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. [F.Güneş, 2014]. Ücretsiz dağıtılan ders kitapları ve ileriki dönemde oluşturulacak olan EBA içerikleri de buna göre oluşturulmuştur.

Türkçeyi doğru kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi tüm dersler için ortak beceriler saptanmıştır. 2005 programları ile birlikte katı, konu merkezli ve davranışçı programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmiştir. Programların öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olarak belirlenmiştir. [F.Güneş, 2014]. 2005 programları ile öğrenci edilen bir öğrenme sürecinden katılımcı olduğu, yorum yapabildiği, bilgi ve becerilerini kullanabildiği aktif bir öğrenme ortamına geçirilmek istenmiştir.

Yapıldırmacı yaklaşımında, derslerin içeriklerinin ezberlenmesi yerine öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmeleri, daha önceki bildikleri ile yeni öğrenecekleri arasında bağ kurmaları ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması esastır. Öğretmen sınıfta rehberlik yapan ve öğrencilerinin bilgiyi yapılandırımlarında onları yönlendiren kişidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre şekillendirilen Yeni İlköğretim Programı eğitim felsefesi olarak bireyselliği öne çıkarıp ve bireysel çalışmaya önem veren ilerlemeci eğitim felsefesine dayalıdır. [H.Under, 2009].

Yeni program ile sonucun değil sürecin değerlendirilip gözlendiği bir ölçme değerlendirme anlayışı uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgiler toplama, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verme, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olma gibi çalışmalar yer almaktadır. [F.Güneş, 2014]. Ders kitaplarında da her ünitentin sonuna öğrencinin kendi kendini değerlendirebileceği bir ölçek konulmuştur. Böylece öğrenci, verilen kazanımlar konusunda ne kadar gelişme kaydettiğini kendisi değerlendirebilmekte ve eksiklerinin farkına varabilmektedir.

Yeni programda, sadece öğretim değil, eğitim de vurgulanmıştır. Öğrenciyi ezberciliğten kurtarak; eleştirel ve yaratıcı düşünün, problemlere çözüm getirebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. İlkokulda okuma fişleri kaldırılmış; öğrenciler okuma-yazma öğrenimine cümlelerle değil seslerle başlamışlardır. Sesler de alfabetik sıraya göre öğretilmemektedir. Yani alışlagelmişin dışında, çok farklı bir uygulama başlamıştır.

Yeni programın uygulanabilirliği profesyonel anlamda göz önüne alındığında, altyapı yetersizliği, klasik yöntemlerle yetişmiş olan öğretmenlerin yeterli hizmetçi eğitimden geçmeden bu uygulamanın içine bırakılması -hatta ölçme değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği karşısında dahi bocalanması- mevcut eğitim sisteminde öğretmenin rolünün rehberliğe, yönlendiriciliğe indirgenmesinin zorluğu bu programın uygulanabilirliği konusunda birer dezavantaj olmuştur.

AKP döneminin, Türk eğitim sisteminde ciddi değişiklik yaratan bir başka uygulaması da 4+4+4 sistemidir. «05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 7. maddesinin 1. fıkrasındaki» değişiklikle zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılıp kademeleri 4+4+4 şeklinde ayrılmıştır. Liselerin dört yıla

çıkarılması ise AKP'nin sekiz yıl olan zorunlu eğitimin süresini uzatma hedefleri ile doğrudan ilintilidir.

Bu yeni sistem ile, 8 yıllık kesintisiz eğitim, 12 yıllık zorunlu ama kesintili bir hal almıştır. İlkokul beş yıldan dört yıla düşerken, ortaokul kademesi ise yeniden gündeme gelmiştir. İlkokula başlama yaşı ile ilgili yaşanan sıkıntılardan sonra başlama yaşı 6 olarak da kabul görmüştür. Bina yetersizliğinden dolayı çoğu okulda ikili öğretim yapılması nedeniyle dersler karanlıkta başlayıp karanlıkta sona ermektedir.

4+4+4 sistemi ile ilgili destekleyici bir tutum sergileyenlerin başında Eğitim-Bir Sen gelmektedir. 18. Milli Eğitim Şurasında Eğitim-Bir Sen'in yüksekokğretime kadar eğitim sürecinin 1+4+4+4 şeklinde 13 yıl olması yönündeki önergesi kabul edilerek şura kararına dönüştürülmüştür. [B.Odabaşı, 2014]. Genelde tavsiye niteliğinde olan şura kararlarının bu kadar hızlı bir şekilde kanunlaştırılmış; 8 yıllık kesintisiz eğitime bir an önce son verme konusunda atılan adım ise «vesayetçi zihniyet»i bitiren «millet iradesi» olarak nitelendirilmiştir. 28 Şubat ile getirilen 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasından tekrar kesintili eğitime dönülmesi teklifinin hükümet yanlısı olarak bilinen sivil toplum örgütü (Eğitim Bir Sen) tarafından gündeme getirilmesi, [A.Dinçer, 2012] 4+4+4 yasasının, 28 Şubatın izlerini silmek adına yapıldığı şeklinde spekülasyona yol açmıştır.

Eğitim kademelerini ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde üç ayrı parçağa bölüp kesintili olmasına neden olan 4+4+4 düzenlemesi ile Türk eğitim sistemi sil baştan yenilenmek istenmiştir. Fakat bu 'yenilenme' kavramı, sistemin veya yapının ilerici bir dönüşüm geçirdiği ya da geçireceği anlamına gelmez. [K.İnal, 2012]. Yine altyapısı hazırlanmadan bir anda karar verilen bir süreçle karşı karşıya kalınmıştır. Okula başlama yaşından bina yetersizliğine, öğretmenlerin normundan ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesine kadar pek çok yeni sorunla karşılaşılmıştır.

4+4+4 sistemi her ne kadar taraftar

bulmuşsa da; aldığı eleştiriler her zaman daha fazla olmuştur. Demokratik kitle örgütlerinin yanı sıra üniversitelerden de olumsuz tepkiler sosyal medyaya ve basına yansımıştır. Olumsuz eleştiriye en çok tabi olan konular: okula başlama yaşı, mesleğe erken yönlendirme, uzaktan eğitim, seçmeli dersler ve öğretmenlerin durumudur.

1. sınıfı başlama yaşıının bir yıl öne alınmasıyla 60-72 ay çocukların okulöncesi eğitim yerine ilkokula başlamaları pedagojik açıdan sakıncalı bulunduğu için çok tepki toplamış ve bu tepkiler sayesinde konuya esneklik getirilmiştir.

Kanun, ancak ergenlik döneminin sonunda daha berrak hale gelen yetenek, ilgi, yaşamdan bekleni gibi temel eğitimle de şekillenen unsurlar için yönlendirmenin 4. sınıfı başlamasını ve 5. sınıfından itibaren de mesleki eğitim veren programlara devam edebilmeyi mümkün kılmaktadır. Oysa yeteneklerinin farkında olmayan, henüz meslek seçimi için uygun donanıma sahip olmayan çocukların bu çok erken bir dönemdir. Çocuğun doğasına uygun olmayan böyle bir uygulama, özellikle İmam Hatip Liselerinin orta kısmını açma hevesi ile yapıldığı düşünülerek olumsuz eleştiriler almıştır.

Kanunla ilgili tatmin etmeyen bir başka konu ise 'uzaktan eğitim' meselesidir. Yaygın eğitimimin, zorunlu ortaöğretimimin içinde yer olması, öğrencilerin lise kademesinde açık öğretim ve evde eğitim gibi olanaklara sahip olmasını mümkün kılmıştır. Bu durum, eğitimimin niteliğini ve kontrolünü tehlike altına sokmakla beraber, çocukların birey olarak toplum içinde ayakta durması ve sosyalleşmesi yönünden de bir dezavantaj olarak düşünülebilir.

Özetlemek gerekirse, 4+4+4 sistemi ile zorunlu eğitimimin 12 yla çıkarılması, rehberlik hizmetinin ilkokul birinci kademe inmesi, yabancı dil ve seçmeli dersin ilkokul düzeyinde ele alınıp çeşitlendirilmesi, farklı-yerel dillerde seçmeli eğitime imkan tanınması olumlu gelişmeler olarak görülebilir.

Sonuç

Çalışmaya konu olan 1980'den günümüze kadar olan dönemde Türk eğitim sisteminin gelişmesini sağlama, eksiklerini giderme, olumsuzluklarını bertaraf etme ve ihtiyaçlarını temin etme amacıyla çeşitli eğitim reformları uygulanmıştır. Farklı dönemlerde yapılan reformlar ile okulların fiziki yapısı ve teknolojik donanımının yanısıra sınıf mevcutları ve öğretmen-öğrenci oranı gibi nicel gelişmeler sağlandığı gibi; öğretim programları ve yöntemleri de yenilenmiştir. Bu yenilemelere rağmen, eğitimin kalitesinde ve yapısında beklenen gelişmeyi sağlamak mümkün olmamıştır. Nitekim gerek 1980 sonrası hükümetlerin, gerekse de AKP'nin 2002'den bu yana reform adı altında uyguladığı münferit değişikliklerin eğitim-öğretim sorunlarına yapısal çözüm getirmekte yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin performanslarını değerlendiren ulusal ve uluslararası çalışmalarda belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin yeniden yapılandırma süreci kapsamında gerçekleştirilen reformların yapısal sorunlara yönelikten daha ziyade günü birlilik tartışma konularına yönelik düzenleme çalışmaları çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Öte yandan sürekli yapılan değişikliklerle Türk eğitim sisteminde istikrarın sağlanması da mümkün olmamıştır. Çünkü alınan kararlar, deneme çalışmaları yaparak, uzun süreye yararak, tartışıp olgunlaştırılarak uygulanmakta; sonuçları sağlıklı bir şekilde görülp değerlendirilmeden yeni değişikliklere gidilmektedir. Öte yandan yerel koşullar hesaba katılmadan, Batılı ülkelerin ürettiği eğitim düşüncesinin uygulanması da; ne eğitimde niteliği yükselmiş, ne de öğretimin yapısal sorunlarını çözebilmiştir. Okullaşmada AB ülkeleri gibi %100 oranı hala yakalanmadığı gibi; semt, il, bölge, sınıf, etnik topluluk ve cinsiyetler arasında fırsat eşitsizlikleri devam etmektedir. Sınav sistemleri sürekli değiştiği için öğretmen-veli-öğrenci üçlüsünü sorunlarla karşıya bırakmıştır. Anadolu liseleri sıradanlaşmış ve yabancı dil hala istenilen

düzeyde öğretilememektedir. [K.İnal, 2012]. Bu durum Türk eğitim sisteminin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Çağın ihtiyaçları dikkate alınarak Türk eğitim sistemi üzerinde yapılacak olan hiçbir değişiklik, siyasi rüzgarlardan etkilenmemeli, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için pilot uygulamalarla ön değerlendirme yapıldıktan sonra; genele yayılacak olan uygulamalar, uzmanların, eğitim çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin de görüşleri alınarak ortaya konulmalıdır.

Eğitim, ekonomik büyümenin ve kalkınmanın, toplumsal ilerlemenin temel taşı olan çok önemli bir meseledir. Bu itibarla, siyasi partilerin ve hükümetlerin eğitim konusundaki nihai hedefleri, eğitimle ilgili temel problemleri çözümlemek, kaliteli ve çağdaş bir eğitime ulaşmak noktasında birleşmektedir. [M.Tezcan,

2002]. Eğitim sistemindeki yeniden yapılandırmanın başarılı olması için, eğitim sisteminin kalitesini artttirmaya yönelik çalışmalar sürdürülmelidir. Yeni eğitim düzenlemesinin uygulama süreci ilgili kurumlar ve bağımsız kuruluşlar tarafından izlenmeli, bu konuda yapılacak araştırmalar desteklenmeli ve sistemin geliştirilmesi için öneriler yetkililerle paylaşılmalıdır.

Ancak partiler arası metod ve prensip farklılıklarının ve parti misyonlarının eğitime yansması, birbirinden farklı ya da çelişkili uygulamalara neden olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için eğitim politikalarına yön verenler, aynı zamanda tüm Türkiye'nin kaderini kurguladıklarını unutmamalı; bunun için de eğitimimizi millileştirip, partilerüstü bir devlet politikası haline getirmelidirler. [Y.Ekinc, 1994].

Kaynakça

1. Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yay.
2. Aydoğan, E. (2008). Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma ve Özelleştirme Adımları. *Memleket Siyaset Yönetim*. Cilt:3. Sayı:6. (166-187).
3. Baykul, Y. ve diğerleri. (1993). *Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
4. Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*. İstanbul: MEB Basımevi.
5. Bozkurt, V. (2001). Geleceğin Toplumu, Dönüşümcü Liderlik ve Tugut Özal. İ.Sezal & İ.Dağı (Edt.) *Kim Bu Özal?* İstanbul: Boyut yay.
6. Buyrukçu, R. (2007). *Türkiye'de Mesleki Din Eğitim-Öğretimi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
7. Dinçer, A. (2012). 4+4+4 Üzerine Bir Tartışma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 10(38), 137-160.
8. Doğan, İ. (1997). *Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür*. Ankara: İmaj Yayınevi.
9. Eğitim Sen. (2012). *Eğitimde AKP'nin 10.Yılı*. Ankara: Mattek Matbaacılık.
10. Ercan, F. (1999). *Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi*. F.Alpkaya, T.Demirer, F.Ercan, H.Mihçi, İ.Onder, S.Özbudun ve M.Özgürler (Edt.) *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye?* Ankara: Ütopya Yayınevi.
11. Erdoğan, İ. (2006). *AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim. AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar* (Edt.İrfan Erdoğan). İstanbul: Neta Matbaacılık.
12. Erdoğan, İ. (2009). *Eğitime Dair*. Ankara: Pegem Yayınevi.
13. Ekinci, Yusuf. (1994). Hükümet ve Siyasi Programlarında Milli Eğitim 1920-1994, Ankara
14. Gültekin, M. (1999). *Temel Eğitim İlkinci Kademe İçin Alternatif Program Modelleri*. No:1103 Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
15. Güneş, F. (2014). *Eğitim Sistemi ile sınav Sistemi arasındaki Savaşlar. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (Yay.Haz. aslı Akdoğan, Bulut İnsan, Aynur Yavuz Akegin) Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

16. İnal, K. (2012). AKP'nin Reform Mantığı ve '4+4+4'ün İdeo-Pedagojik Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt:10 Sayı:39 (78-92).
17. İnan, K. (2006). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının eleştirisi. *Praksis*. Sayı:14. Dipnot Basım Yayın Pazarlama Ltd. Sti. Ankara. (265-287)
18. Karaçelebi, A.F. (1994). *Ders Geçme ve Kredi Sistemi*. Ankara: Yöntem Yayınevi.
19. Odabaşı, B. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:43 Sayı:2 (103-124)
20. Özsoy, H.İ. ve Ataünal, A. (2001). *Nasıl Bir İnsan ve Nasıl?* Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayıncılık No:7.
21. Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri*. (DPT Uzmanlık Tezi) No:2801 Ankara:DPT Yayıncılık.
22. Saracaloğlu, A.S., Yakar, A. ve Altay, B. (2014). Türkiye'de Ortaokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Özel Dershaneler: Öğrenci- Öğretmen- Veli Görüşleri (Muğla ve Aydın Örnəkleri). *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*. Ankara: Atatürk araştırma Merkezi Yayınları.
23. Taş, S. (1998). *Liselerde Ders Geçme ve Kredili Sistemle Oluşan Değişmeler (Burdur İli Örneği)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
24. Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
25. Usta, M.E. (2015). Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları. *TYB AKADEMİ Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Yil:5 Sayı:13. (55-73)
26. Ünder, H. (2009). Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye'de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
27. Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim. (Dinsel ve Geleneksel Eğitimden Laik ve Çağdaş Eğitime)*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Beynəlxalq məktəblərdə Qlobal Vətəndaşlıq Təhsilinin liberal perspektivləri

Ceyla Nəsibova

Müəllif:

Ceyla Nəsibova —
Bakı Oxford Məktəbinin
Humanitar elmlər şöbəsi,
Glasgow Universitetinin
EdD programı tələbəsi,
Böyük Britaniya.
E-mail: n.jeyla@gmail.com

Açar sözlər:

qloballaşma, təhsil, qlobal
vətəndaşlıq, liberal,
müxtəliflik, qlobal
cəmiyyət, beynəlxalq
məktəblər.

Annotasiya. Məqalədə beynəlxalq məktəblərdə Qlobal Vətəndaşlıq Təhsilinin (QVT) — şəxsi azadlıq, ictimai məsuliyyət, təfəkkür genişliyi və mədəniyyət müxtəlifliyinə hörmət kimi liberal konsepsiyalar və dəyərlər üzərində formalaşmış sistemin gələcəyi müzakirə olunur. QVT-yə liberal yanaşma liberal təhsilin tənqididə düşünməyə və qeyri-instrumental məqsədlərdən istifadə etməyə imkan verən biliklərin və fikirlərin genişliyi, muxtarlıyyət kimi əsas komponentlərinə malik olacaq. Bu kontekstdə liberal yanaşmanın qeyri-instrumental məqsədi təkcə gələcəkdə özünün maliyyə stabilliyini təmin etmək və qlobal iqtisadi oyunçu olmaq üçün oxuyan deyil, dünyaya pozitiv dəyişikliklər qatmağa çalışan qayğıkeş, demokratik vətəndaşları yüksəltməkdir. Məqalədə, həmçinin, göstərilir ki, beynəlxalq məktəblərdə digər tədris fənləri ilə birlikdə QVT-yə liberal yanaşma potensial qlobal vətəndaşlar üçün qloballaşan dünyada effektiv fəaliyyət göstərməyə imkan verən hüquq və azadlıqların anlaşılması, bacarıqların genişliyini təmin edir. Qloballaşma prosesi bütün dünyada, o cümlədən Azərbaycanda təhsil sistemləri və dünyagörüşü dəyişdirmək üçün çətir kimidir. Eyni zamanda, beynəlxalq məktəblərdə QVT-yə liberal yanaşma qlobal demokratik cəmiyyət üçün daha uğurlu gələcəyin formalaşmasında mühüm rol oynaya bilər.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.11

Məqaləyə istinad: Nəsibova C. (2018) *Beynəlxalq məktəblərdə Qlobal Vətəndaşlıq Təhsilinin liberal perspektivləri*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 151–156

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 24.08.2018; Qəbul edilib: 04.09.2018

Liberal perspective of Education for Global Citizenship in International Schools

Jeyla Nasibova

Author:

Jeyla Nasibova,
Department of
Humanities at Baku
Oxford School,
Currently EdD program
student at Glasgow
University, UK.
E-mail: n.jeyla@gmail.com

Keywords:

globalization, education,
global citizenship, liberal,
diversity, global society,
international schools.

Abstract. This article is focused on a liberal future of Education for Global Citizenship (EGC) in international schools, based on key liberal ideas and values, such as personal liberty, respect to diversity, responsible attitude towards humanity, as well as embracing breadth of knowledge and understanding. Liberal approach to EGC would possess core components of liberal education as breadth of knowledge and ideas, autonomy, that enables critical thinking and non-instrumental purpose. The non-instrumental purpose of liberal approach in this context is the aim to raise caring, democratic and engaged global citizens who will intend to bring positive changes to the world, rather than study exceptionally to secure financially stable future of themselves and become players of global economy. The article also demonstrate that liberal approach to EGC in international schools alongside with other curricular subjects provide a breadth of skills, understanding of rights and freedoms to potential global citizens allowing them to become prepared for efficient functioning in the globalising world. The process of globalisation is shown in this essay as an umbrella for changing education systems and visions around the world, including Azerbaijan. In its term, the liberal approach to EGC in international schools can play an important role in shaping more prosper future for global democratic society.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.11

To cite this article: Nasibova J. (2018) *Liberal perspective of Education for Global Citizenship in International Schools*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 151–156

Article history

Received: 24.08.2018; Accepted: 04.09.2018

Introduction

During recent years, spreading influence of globalisation has affected people's lives in many ways. One of the significant effects of globalisation has been the shift in some educational systems. This represents a trend in the concept of global citizenship education, especially in international schools, being reflected in their missions and visions; international schools in Azerbaijan are not an exception.

As many international schools in the world, and in particular International Baccalaureate (IB) schools (International Baccalaureate website) the missions of international schools in Azerbaijan reflect the significance of providing an environment where intercultural understanding and collaboration are significant elements of the learning process. Majority of them, teaching according to the international curriculum, being accredited by international organisations or attempting to receive that accreditation, acknowledge the importance of Education for Global Citizenship (EGC) in a modern changing world, and include it to the curriculum and school policy (International school of Azerbaijan, website). While approaches to EGC may vary due to the historical background of the state, government's aims and general understanding of citizenship typical for a particular nation, some core elements represent the purpose of EGC concept. These include a sense of belongingness to common humanity, respect for diversity, understanding of global issues and universal values such as equality and justice, furthering skills like conflict resolution and developing behavioral abilities to operate responsibly to reveal solutions to global challenges [UNESCO, 2014]. Although these aspects, altogether and separately, are central to EGC, the perspective they are represented through could vary due to demands of the globalising world, students and parents, missions, visions and goals of the schools, and lead to the different outcomes.

Methodology and research

During the last few decades the pressure of globalisation and integration of national economies towards global markets have severely affected almost all aspects of nation-states and communities, reshaping cultures as well as the purposes and goals of education. In the modern globalising world students are expected to develop the knowledge and skills that will make them able to function in global society [Banks, 2008]. International schools around the world being in demand due to increased worldwide migration and diverse communities provide education elaborated for culturally diversified students. Often, they would apply International Baccalaureate (IB) or similar curriculums that claim to represent an international perspective and are not underpinned by a particular national education system [Roberts, 2009]. Apart from an internationally oriented curriculum a considerable effect of globalisation on the policy of international schools is their stated mission to promote global citizenship. A majority of international schools as well as accrediting organisations such as the Council of International Schools (CIS) claim that they are committed to develop and foster global citizenship through education and will state that in their missions and visions. They would also often include in their missions the goals to promote democratic values and raise democratic citizens able to live and function effectively in multicultural international communities. Such promotion of democratic values might be effective when approached through the perspective of liberal education [Rowe, 2017].

The purpose of educating younger generations for global citizenship in the international schools providing relevant conditions for practicing concepts of global citizenship due to multicultural community, is to prepare pupils for the changing life in global world, and raise a concerned and caring individuals that will make world a better place. Also, education for global citizenship (EGC)

approached through liberal perspective has a capacity to promote democratic values through education, being a tool for raising democratic citizens. Liberal education empowers people and prepares them to deal with diversity and change, emphasizing the broad understanding of the wider world, including culture and society. Truly liberal education teaches to live responsible and creative live in a constantly changing world [Association of American Colleges and Universities, 1998]. Thus, the liberal vision applied to teaching EGC may bring us preferable results in the future, by supporting educators in their aim and effort to bring up humans whose life and professional activity will be not only for their own good but also for the benefit of our world. The other aspect of a strong liberal education is that it includes shaping a concern for others and for the future, as well as bringing up a democratic and global knowledge and engagement [Zinser, 2004]. Therefore, educators being aware of liberal ideas may use this theory in order to support EGC policy, lessons and activities in international schools, as concern for the future of society and global engagement are core for the concept of global citizenship.

Initial aims and components of EGC also reflect the purposes of liberal education, therefore would be more productive to teach and represent EGC within liberal lenses. One of the key common goals of both liberal education and EGC is to raise citizens that will serve community they live in as well as the global society.

The other important aim of EGC is securing democratic values and promoting democratic ideas. Rowe (2017) mentioned that liberal education is a preparation for democracy as well as one of the core forms of democratic practice. He argues that the communities where diversity and association are mutually reinforced and openness to a new truth arises from a dialogical encounter are key aspects of democracy. International schools around the world, including Azerbaijan, as for their

purpose, aim to provide multicultural environment, where the model of relations between diverse communities is recreated and the need for a dialog between them is a part of daily life as well as the tool to resolve the conflicts. Teaching global citizenship from the liberal perspective could enable a wide range of possibilities to raise future members of democratic society, whose belief in democratic values will continuously affect their way of life, decision making process and way they treat others. Thus, the liberal approach to the EGC should be seen as a tool for development of a more liberal and democratic global society.

According to my professional experience I would confirm that international communities at schools enable the practice of personal freedom, especially the freedom of expression. Children from the minor cultural groups in majority of local international schools are free to share their cultures, experience and represent their values and traditions both in a daily routine and through the range of projects, especially those linked to EGC. Hereby, EGC represented through liberal perspective in a smaller multicultural communities as international schools, reflecting values as respect, tolerance and personal freedom, and directed towards raising better global citizens, rather than concentrated on the demands of global markets, may serve to prepare students for life in a diverse global society promote democratic attitudes around them.

Nussbaum (2010) mentioned that due to raise of international interdependence global problems have no hope to be solved unless «people once distant come together and cooperate in the ways they have not before» (p.79). She gives example of the issues as a global warming, protection of environment and animals, protection children from trafficking, forced and sexual abuse and movement of labour that can only be resolved through international deliberations. She also stated that students should be educated to effectively take part in this kind of discussions

and should position themselves as a 'citizens of the world'. EGC can serve as a platform in the international schools to prepare students for positioning themselves as 'citizens of the world', as it initially aims to develop in students attitude and ability to act collaboratively and responsibly to resolve global challenges and is focused on the global community's responsibility to protect the Earth [UNESCO, 2014]. The achievement of these goals in the foreseen future might only be possible if the potential global citizens will possess and intend to promote and spread further the ideas and values as equality, justice and empathy and responsibility to build make the world a better place, at the same time valuing cultural diversity and believing in a right to freedom of every human being regardless her background.

The preferable future of EGC cannot be imagined without the purpose to bring up a generation where global citizens are investing their effort, knowledge and attitude to secure the peace in the world. Globalisation has not only affected the local and international systems, movement of people and increased the level of international collaborations, but also alongside with technological progress, allowed people around the globe to stay informed about global issues, including military conflicts, civil wars and refugee crises. The destructions as wars, terrorism and failure of security systems taking place all around the globe, followed by the rise of intolerance, racism and violation of human rights, should be treated on the initial level, educating future generations about the humanistic values, respectful and responsible attitude and empathy toward others and the environment, the ability and willingness to solve problems on all levels through communication and dialogues, and treating all humans as equals. Educators can use EGC developed and taught through liberal lenses as a platform to apply this approach. One of the key characteristics of EGC is to educate pupils to think critically and analyse circumstances before making any

decisions or judgments, to challenge injustice and inequalities, approach conflict resolution through cooperation and communication, and act responsibly [Oxfam, 2006a, in Roberts, 2009]. EGC is often associated within the rubric of peace education, as it applies a versatile approach introducing the concepts and theories as human rights education, education for peace and sustainable development, as well as education for international understanding. Moreover, EGC aims to deepen knowledge of universal values as justice, equality, and to foster sense of solidarity and conflict resolution skills [Unesco, 2014]. Nussbaum (2010) mentioned that critical argument provide a sense of responsibility to people, as they would not just accept or refuse the simplistic rhetoric stated by politicians relying on the preceding ideological commitment. They would rather analyse, investigate and argue, thinking for themselves, and would ascertain whether the other side of the dispute shares common ideas as their own, and this approach would lead towards understanding and respect. Hence, by appreciating liberal values and fostering them throughout EGC in international schools, rather than concentrating only on providing skills and knowledge for earning profit and becoming competitive working forces in a globalising world, educators and policy makers will play role in preparing future generations to preserve peace and security in the world, as well as respect human rights and appreciate diversity.

Conclusion

EGC taught through liberal perspective in international schools is likely to provide students with a broad range of skills, attitudes and knowledge, allowing preparing them for changing life in a global world, becoming democratic, responsible and genuinely concerned citizens serving global society. At the same time liberal approach to EGC in international schools alongside with other curricular subjects provide a breadth of skills and

knowledge, understanding of rights and freedoms to potential global citizens allowing them to become prepared for efficient functioning in the globalising world. Thus, the liberal approach to EGC in international schools

can play a significant role in shaping more prosperous future for global democratic society, as well as raising intelligent, engaged and concerned citizens of the world, who will bring positive changes to this society.

References

1. Banks, J. A. (2008) 'Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age' in *Educational Researcher*, Vol. 37 (3), pp. 129-139.
2. Bates, R. (2012) 'Is global citizenship possible, and can international schools provide it?' in *Journal of Research in International Education*, Vol. 11(3), pp. 262 - 274, Sage Publications.
3. Bridges, D. (1997) Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World, Taylor and Francis, London.
4. Dolby, N. (2013) 'The decline of empathy and future of liberal education' in *Liberal Education*, Vol 99:3, Association of American Colleges and Universities.
5. Fernandez, C., Sundstrom, M. (2011) Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990-2010, in *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 30 (4), pp. 363-384.
6. Gill, S., et al (2003) Globalization: Critical Concepts in Sociology, New York, Taylor and Francis.
7. Noddings, N. (2005) Educating Citizens for Global Awareness, New York, Teachers College Press.
8. Nussbaum, M. (2010) Not for Profit: Liberal Education and Democratic Citizenship for Colgate University's 189th commencement.
9. Nussbaum, M. (2010) Not for profit: Why democracy needs the humanities, Princeton University Press, Princeton.
10. Olszen, M., Codd, J. and O'Neill, A-M. (2004) Education Policy, Globalisation, Citizenship and Democracy, Sage Education Policy, London.
11. Oxfam (2006a), Education for Global Citizenship - A guide for schools. Oxford, UK.
12. Oxley, L., Morris, P. (2013) Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions in *British Journal of Intercultural Relations*, Vol. 32(3), pp. 187-199.
13. Roberts, B. (2009) Educating for Global Citizenship, International Baccalaureate, UK.
14. Rowe, S. C. (2017), Liberal Education: Cornerstone of Democracy in *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 76(3).
15. Schultz, L. (2007) Educating for Global Citizenship in *The Alberta Journal of Education Research*, Vol. 53 (3), pp. 248-258.
16. Sklad, M. et al. (2015) 'Going Glocal': a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college in *Higher Education*, Vol. 72 (3), pp. 323-240.
17. UNESCO (2014) Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century, Paris, Unesco.

Online Resources

1. Association of American Colleges and Universities (1998), Statement on Liberal Learning, available at <https://www.aacu.org/about/statements/liberal-learning> (last accessed on 20.01.18).
2. Council of International Schools official website available at <http://www.cois.org/page.cfm?p=1801> (last accessed 02.01.2018).
3. Gaus, Gerald, Courtland, Shane D. and Schmidtz, David, (2015) 'Liberalism' in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <https://plato.stanford.edu/entries/liberalism/> (last accessed 14.01.2018).
4. Gardner-McTaggart, A. (2014) 'International Elite, or Global Citizens? Equity, Distinction and Power: The International Baccalaureate and the Rise of the South' in *Globalisation, Societies and Education*, Taylor and Francis Online, available at <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/14767724.2014.959475?scroll=top&needAccess=true> (last accessed on 20.01.2018).

Fəlsəfi kontekstdə oyun nəzəriyyəsi və tədris prosesində oyun texnologiyalarının tətbiqi

Firuddin Həsənov

Müəllif:

Firuddin Həsənov —
Azərbaycan Dövlət Neft və
Sənaye Universiteti.
Azərbaycan, Bakı.
E-mail: firuddin.hasanov@
gmail.com

Açar sözlər:

Homo Ludens, oyun, uşaq,
təhsil, maska, obrazlar,
tədris üsulu, fəlsəfə.

Annotations. Məqalədə fəlsəfi və kulturoloji aspektlərdən oyun nəzəriyyəsi və Homo Ludens, yəni «Oynayan İnsan» anlayışından bəhs edilir. İohan Heyzinqa, Roje Kayua, Jil Delöz, Vadim Demçəq, Jan Piaje kimi filosofların misallar vasitəsilə insan anlayışının nə üçün oyunla assosiasiya olunduğu fəlsəfi və psixoloji təhlillərlə göstərilir. Oyunun yarış, təsadüf, obrazlar kontekstində müxtəlif variasiyaları haqqında mülahizələr irəli sürürlür, eləcə də bu anlayışların uşaq və yeniyetmələrin həyatında nə kimi rol oynadığı müəyyənləşdirilir. Həmçinin, bəzi oyun texnologiyalarından nümunələr verilərək uşaqların elmi qavrama üsullarının sadələşdirilməsi və təhsilə marağının artırılması barəsində sistemlər nümayiş edilir. Son illər təhsil sahəsində dünyada geniş tətbiq edilən *Gamification in education (Təhsildə oyunlaşdırma)* nəzəri və praktik bəhsinə bir giriş kimi yazılan bu məqalədə insan anlayışı, onun ətraf mühit, əşyalar və təbiətlə münasibətləri şərh olunur.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.12

Məqaləyə istinad: Həsənov F. (2018) *Fəlsəfi kontekstdə oyun nəzəriyyəsi və tədris prosesində oyun texnologiyalarının tətbiqi*. «Azərbaycan məktəbi». № 2 (683), səh. 157–166

Məqale tarixçəsi

Göndərilib: 20.07.2018; Qəbul edilib: 11.09.2018

Game theory in philosophical context and the implementation of game technologies in teaching process

Firuddin Hasanov

Author:

Firuddin Hasanov,
Azerbaijan State Oil and
Industry University.
Azerbaijan, Baku.
E-mail: firuddin.hasanov@
gmail.com

Keywords:

Homo Ludens, game,
child, education, mass,
image, teaching method,
philosophy.

Abstract. The article discusses the concept of Homo Ludens, that is, «Man the Player», and game theory in terms of philosophical and cultural aspects. Based on the examples by some philosophers and thinkers such as Johan Huizinga, Roger Caillois, Gilles Deleuze, Vadim Demchog, Jean Piaget and others, and by relying on the philosophical and psychological analysis, the paper shows why the concept of human is associated with the game. Some suggestions are made based on different variations in terms of the contexts of competition, coincidence and images. Moreover, the roles of these concepts in the lives of children and adolescents are examined. Examples from some game technologies are also demonstrated for simplifying the scientific understanding of children and increasing their interest in education. This article, written as an introduction to the theoretical and practical debate on «Gamification in Education», which is widely studied in the field of education in recent years, discusses human understanding and its relationships with the environment, things, and nature.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.12

To cite this article: Hasanov F. (2018) *Game theory in philosophical context and the implementation of game technologies in teaching process*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 683, Issue II, pp. 157–166

Article history

Received: 20.07.2018; Accepted: 11.09.2018

«Oyun yeganə fenomendir ki, bizə heç vaxt heç kim tərəfindən öyrədilməyib». *(Vadim Demçoq)*

Giriş

Fəlsəfə və kulturologiyada insanın kateqorik müəyyənləşdirilməsi son olaraq *Homo Ludens* kimi baş tutdu. *Homo Ludens* ifadəsinin mənası «Oynayan İnsan» deməkdir. Bu ifadənin əsaslı hesab edilməsinin səbəbi isə digər adlandırılماrla müqayisədə istisnasız olmasından irəli gəlir. Yəni *Homo Sapiens*¹ və ya *Homo Faber*² məfhumlarına insan anlayışını sığışdırmaq mümkün olmasa da, oynamaq xüsusiyyəti bütün insanlara xasdır. Dəlilər, doğuluşdan əqli məhdudiyyətli insanlar, həmçinin yaradıcı olmayıb, istismara meyilli fərdlərin mövcudluğu ona dəlalət edir ki, *Homo Sapiens* və *Homo Faber* ifadələrini insana şamil etmək mümkün olmur və ya məhdudiyyətlidir. Doğuluşdan təbiət tərəfindən bizlərə bəxş edilən oynamaq qabiliyyətini başqa bir səbəblə izah etmək müşkül məsələdir, ona görə də latincadan oynamaq mənasına gələn *ludus* öyrədilmir, insana dünyaya gələn andan bir ərməğandır. Hətta insandan savayı digər canlılar da körpəliyindən həyati, ətrafi oynamaqla hiss edirlər. İnsan isə ağılla mükəlləf olduğu üçün bu oynamaq prosedurları onda daha çoxşaxəli formada inkişaf edərək genişlənir.

Pifaqorun da qeyd etdiyi kimi, filosof ən arxa sıradə oturaraq müşahidə edəndir. Fəlsəfənin əsas məqsədlərindən biri nəzər etməklə baş verənləri məntiq kateqoriyalarına ayırmak, sonra isə onlar arasında ortaç cəhətləri tapmaqdır. Hər halda antik dövrlərdə təbiət filosoflarından başlayaraq, Sokrata-qədərki fəlsəfənin təməlində bu anlayışlar dururdu.

Məsələn, «Sokrat», «insan» və «insanlıq» arasında fərq nədən ibarətdir? Əgər Sokrat, yəni konkret bir şəxsiyyət haqqında fikir söyləməli olsaq, yaddaşımıza müraciət etməklə, boyu, siması, dərisinin rəngi, xarakteri ilə onu bir başqasına anlada bilərik. Bunu etmək üçün

İbn Sinanın *dörd idrak*³ anlayışına əsaslansaq, yalnız təsəvvür gücü və hissərimizlə Sokrati təsvir edərik. Bunu hər kəs edə bilər və bu, subyektiv olduğu üçün klassik məntiqə əsasən fəlsəfənin dairəsinə aid edilə bilməz. Məsələni bir az da qəlizləşdirib Sokrat haqda yox, insan barəsində danışmaq istəsək, xəyalımızda hansısa bir obrazı canlandırmış müşkülə çəvriləcək. Yəni biz elə bir ifadə, cümlə və ya izahetmə forması tapmalıyıq ki, ibtidai, neon-dertal insanla müasir mədəni insanı özündə ehtiva etsin. Bu geniş insanlıq tarixində, dia-pazonunda hansı xüsusiyyət dəyişməmişdir ki, biz hər bir insan formasını, obrazını ümumi insan məfhumu ilə anlayırıq. Ən çətinini və fəlsəfəyə aid məsələ isə «insanlıq» məfhumudur. Çünkü burada bir neçə konkret izahetməyə ehtiyac duyulur. Eyni problem bizim üçün başqa anlayışların izahında da dayanır. Zevs, tanrı və ya tanrılıq. Birincidən sonuncuya getdikcə ağılnı işi çətinləşir və bu kateqorik abstrakt müəyyənləşmə, eyni zamanda dəyərli və qalıcı olur. Benedikt Spinoza insanlıq məfhumunu «arzular toplusu», tanrılıq məqamını «qüdrət» sözləri ilə əvəzləyir. Arzuları olmayan insan, qüdrəti olmayan tanrı haqqında danışmaq mənasızdır. Biz isə holland filosof və kulturoloq İohan Heyzinganın termini olub, daha sonra bir çox düşüncə adamlarının əsas araşdırma mövzusuna çevrilən Oynayan İnsan və onun ətrafında anlama formaları barədə izahlar verməyə çalışacağımız.

¹ Latincadan ağıllı və ya şüurlu insan mənasını ifadə edir. Primatlardan təkamül edərək indiyə qədər formalaşmış canlıların insan növünə verilən addır.

² Yaradıcı insan anlamında istifadə olunur. Hanna Arendt və Maks Şellerin yaratdığı, insanı ifadə edən termindir. Henri Bergson insan şüurunun ilk növbədə yeni formalar yaratmasına diqqət çəkir. Həmçinin, məşhur yazıçı Maks Frişin eyniadlı romanı vardır.

³ İbn Sinanın fəlsəfəsinə görə, insanın dörd idrak forması vardır: idraki-hissi, idraki-vəhmi, idraki-xəyali, idraki-əqli.

Uşaq və oyun

Hər bir uşaq dünyani, yaşadığı evi və hətta yaxınlarını oyuncaqlar vasitəsi ilə anlayır. Bu məsələni geniş şəkildə göstərmək üçün üç nümunə verək:

Birinci nümunə uşaqları və onların nitq inkişafını araşdırın Jan Piajenin üsuludur. Onun gəldiyi nəticələrə görə uşaq inkişafı boyunca eposentrikdir. Yəni «mən» mərkəzlidir və öz utopik dünyasında baş verənlərin mərkəzində yalnız özünü görür. Erkən yaşlarında onun üçün istənilən əşya canlıdır və hər şey ona nəzər etməkdədir. Yəni taxta stuldan, oyuncaq ayıdan tutmuş, ata-anasına kimi hər kəs onu müşahidə edir. Uşaqın nitq inkişafı isə Piajeyə görə üç mərhələdən keçir. Birinci mərhələ exolaliya (təkrar) adlanır. Bu mərhələdə uşaq sözləri təkrarlamaqdan xoşlanır və oyun formasından həzz alır. Burada uşaq kimlərə nəyisə sübut etmək istəmir, sadəcə özünün ixtiyarsız çıxardığı səsləri öyrənir. İkinci mərhələdə (monoloq) uşaq sanki içindəki düşüncələri səslə ifadə edir. Digər əşyalara, oyuncaqlara müraciət etmədən dediyini artıq həyata keçirmiş kimi zənn edir. Yəni ifadə etməyin özü uşaq üçün hərəkətin icrasına bərabərdir. Bu monoloq daha çox introvert⁴ xarakter daşıyır. Üçüncü inkişaf mərhəlesi isə maraqlıdır ki, dialoq deyil, «ikili monoloq» (kollektiv monoloq) adlanır. Yəni uşaq, artıq ətraf mühit kifayət etmir, o, atasını və ya qohumlarını öz oyununa cəlb edir. Amma Piajenin bu uşaq eposentrizmi nəzəriyyəsinə görə, uşaq üçün ətrafdakılar yalnız provakativ, təhrikədici funksiya daşıyır, uşaq əvvəlki mərhələlərdə olduğu kimi, burada da kimisə ritorik üsulla inandırmaq istəmir. Ətrafda olan hər kəs ona nəzər yetirmək, onun vacibliyini hiss etdirmək üçündür. Bu üçüncü mərhələ əsas keçid hesab edilir, çünki uşaq bundan sonra cəmiyyətə açılacaq və orada görəcək ki, sən demə onun kimi «mənmərkəzlilər» çox imiş. İctimai travmatik situasiya məhz burada ortaya çıxacaq...

Başqa bir fransız postmodernist müəllif, sonuncu aparıcı filosoflardan hesab edilən Jil

Delöz özünün «Tənqid və Klinika» əsərində parovoza dair maraqlı bir misal verir. O, günlərin birində balaca bir uşağı müşahidə edir. Uşaq öz oyuncaq parovozu ilə oynayır və tamamilə xəyal dünyasındadır. Bu zaman otağa uşaqın atası daxil olur və onun üzündən öpərək «Sən də atanı öp» – deyə uşağı müraciət edir. Başı parovozla oynamağa yamanca qarışmış uşaq birdən ciddi sima ilə atasına tərəf döñərək «Parovoz heç kimi öpmür» – deyir. Bu misali verməklə həmçinin Freydi müəyyən mənada tənqid etmiş Delöz uşaq hərəkətlərinin və uşaq beyninin «xəritə»sinin təkcə onun valideynləri ilə əlaqəli deyil, oyuncaqları və obrazları ilə rabitəli olduğunu vurğulamaq istəyir. Delöz görə, uşaq parovozla oynadığı zaman elə parovozun özüdür və əşyanın bütün funksiyalarını özünə qatır. Bu misali istənilən digər əşyaya, xarakterə və qəhrəmana aid etmək olar. Aristotelin də dediyi kimi «İnsan ya oxşayır, ya da oxşadır». Uşaq isə erkən yaşlarında hələ düşüncə mərhələsinə gəlmədiyindən öz yaddaş arsenalında, xəyalı qarderobunda olan obrazları ilə dünyani anlayır və öz imkanlarından daha yüksək personajı özünün yerinə qoyaraq dünyani anlamağa çalışır. Yeri gəlmışkən, keçmişdə sonuncu zəngdən sonra teatra girmək qadağasını ona görə qoymuşdular ki, zehnini tamaşaşa fokuslayan insanın qəfil fikri yayınarsa, onun bu formada xəyaldan reallığa keçid etməyi əqli zədəyə gətirib çıxara bilərdi. Hər halda keçmişdə elə düşünürdülər, lakin indi bu keçidlərin sayıları və növləri tükənmir. İnsan artıq çoxobrazlıdır.

Daha bir misal isə Rusiyada «Oyun məktəbi» qurmuş və teatrda novator hesab edilən estoniyalı Vadim Demçogun nəzəriyyəsidir. O, «Qırmızı papaq» nağılı üzərindən öz fəlsəfəsini izah edir. Belə fərz edək ki, uşaq bir əlində Qırmızı papaq gəlinciyi, bir əlində

⁴ Məşhur psixanalitik Karl Yunqun terminidir. Sonralar psixologiyada geniş yayılmışdır. Mənası isə ekstravertin tam əksinə, insanın öz daxilinə yönəlməsini ifadə edir.

isə canavar oyuncağı ilə oynayır. Onlara yaddaşında olan nağıldan və ya başqa improvisasiyalarla süjetlər verir. Bu zaman həm Qırmızı papaq (qurban, zərərçəkən), həm də canavar (qatil, mənfi obraz) uşağın özüdür. Yəni biz burada üç formanın şahidi oluruq. Uşaq həm öz kiçik səhnəsində qurduğu tamaşanın rollarıdır, həm onları ifa edən akt-yordur, həm də oyunu davamlı etmək üçün daxilində bir həzz və təşviqedici tamaşaçı vardır. Aktyor-rol-tamaşaçı müqəddəs üçlüyü uşağın oynamasını təmin edir və zənginləşdirir. Deməq nümunədə göstərdiyi məfhumların nəinki bu misalda, istənilən sosioloji, siyasi, ictimai və mədəni hadisələrdə keçərli olduğunu iddia edir və uşağın, eləcə də böyüklerin oynayan aktyor, obrazlarla janqlıyolquq edən varlıq olduğuna eyham vurur. İnsan evində, işində, bağçada, məktəbdə, iş yerlərində tamamilə müxtəlif obrazlarda yaşayır. Bu, ətrafdakıların kinayə ilə təkəd etdiyi kimi, süni deyil, tamamilə təbii haldır. Çünkü bizim səmimiyyət adlandırdığımız hal oyun nəzəriyyəçilərinə görə insanın vərdişi etdiyi obrazıdır, ümumilikdə isə insan təkamül edən və dəyişkəndir. Gündəlik davranışları ilə insanı bir formada yadda saxlayan ətrafi onu səmimi və ya qeyri-səmimi qəliblərində görür. Əslində isə insan hər hansı situasiyada davranışını zamanı beynində olan müxtəlif obrazlardan birini seçir. Seçimlərinin əksər hallarda vərdişləri ilə müəyyən edildiyi üçün bu obraz səmimilik adlanır. Kimsə sizə qəfil kobudluq edərsə, düşünmək zamanınızın qalmağından asılı olaraq, siz ona nə şəkildə cavab verməyinizi beyninizdəki obrazlara görə seçirsiniz. Eyni kobudluqla cavab vermək, bağışlamaq, susmaq, üz çevirib getmək və s.

Uşaqlarda bu funksiyalar xüsusilə sürətli və işləkdir. Erkən yaşlarda elastik uşaq yaddaşı reallıqla özü arasında xəyal pərdəsini çəkir. Bir situasiyada davranışın çətinsə, qəhrəmanın obrazını əyninə geyinir və vəziyyətdən çıxmağa cəhd edir. Əcaba, uşaqlara bu obrazlardan istifadə etmək bacarığı öyrədilirmi? Bu, bir çox ölkələrdə problem təşkil edir və tədqiqatçıların əsas araştırma mövzularındanandır.

Böyüklerin oyunları

Bununla da, uşaqların oynadığı oyunlar bu formada, mərhələli şəkildə inkişaf edir. Uşaq ətrafda gördüyü obrazları, hissəleri, düşüncələri özünə hopdurur və gələcəkdə məktəbdə təhsil almaq, ictimai münasibətlər qurmaq üçün hazırlıq mərhələsində olur. Lakin azərbaycanlı teatrşünas Aydın Talibzadənin də qeyd etdiyi kimi, insan yeniyetməlik və sonrakı dövrlərində belə, «situativ maskalar»dan istifadə etməkdədir. Müəllifin Azərbaycan dilində yazdığı «Min maska və bir mən... yaxud islam mədəniyyətinin semiolojisi», rus dilində çap edilən «Театр и театральность в Исламе» kitabında insanın bu fenomeninə diqqət çəkir. «Bir dəlinin, bir də vəlinin maskası yoxdur», - deyir Talibzadə. Çünkü ictimai yerlərdə (müəllif buranı da teatr tamaşası, müstəvisi hesab edir) insanın mifoloji, ənənəvi, mədəni maskaları yoxdursa, sağlam münasibətdən söhbət gedə bilməz. İnsan yalnız bu formada adekvatlığını saxlayır. Hətta kitab oxuyarkən belə, daxilində götür-qoy, analiz etdiyi zaman bunları simvollar, obrazlarla icra edir. Türkiyədə çap olunmuş Metin Andın «Oyun və Bugün» əsəri isə türklərin gündəlik və ritual formada istifadə etdiyi oyunlardan bəhs edən monoqrafiyadır. Əsərdə teatrların, əslində, bir həyat tərzindən, keçmişin rituallarından ələnib bu günümüzə çatdığını görmək mümkündür.

Hans Qadamer Aristotelə əsaslanaraq, oyunları ciddi həyat aktlarından ayırdı. Halbuki, ən son oyun tədqiqatçıları uşaqların da oynayarkən çox ciddi psixoloji vəziyyətdə olduğunu söyləyirlər və onlara olunan istehzanın sadəcə böyüklerin gözündə zarafat kimi qəbul edildiyini vurğulayırlar. Ona görə də sosioloqlar hər yaş dövründə insanın oynadığını, sadəcə bu oyunların metodlarının, tərkibinin və atributlarının dəyişdiyini yazırlar. Heyzinqanın oyun anlayışını tənqid edən Roje Kayua isə «İnsanlar və oyunlar» əsərində oyunun, əslində, təkcə uşaq müstəvisində keçərli olmadığını düşünür. O qeyd edir ki, Heyzinqanın oyunu zarafat, lağlağı kölgəsindən çıxarmaqdə haqlı idi, lakin onu tam olaraq genişlədə

bilmədi. Belə ki, Kayuaya görə oyunlar 4 kateqoriyaya bölünür və bu kateqoriyalardan savayı alternativi yoxdur:

- Agon (yarış-qayda);
- Alea (təsadüfi);
- Mimicry (simulyasiya-maska);
- İlinx (başqıçəllənmə).

İlinx oyunu təhsil metodologiyasında bizlərə o qədər maraqlı olmadığı üçün digər üç kateqoriya barəsində izahlar veririk.

Agon. Yarış və ən əsası, insan iradəsi, səyi nəticəsində yaranan bir çox oyunlar vardır ki, bu oyunlarda bütün iştirakçıların qələbə qazanmaq üçün, adətən, bərabər şərtləri olur. Bir neçə konkret xüsusiyətlər oyunçunu favorit edir; sürət, cəldlik, yaddaş, improvisasiya, hıyləgərlik, dözümlülük. Əsas şərtlərdən biri budur ki, başlangıçda tərəflərin bərabər sayıda resursları olur — şahmatda, futbolda, dama oyununda və s.

İntizam, intensiv məşq və s. «agon»çular üçün yerində işlənmiş ifadələrdir. Keçmişdəki duelləri, pəhləvan döyüşlərini «agon»a aid etmək mümkündür.

İnsanlardan fərqli olaraq heyvanlar haqda onu demək olar ki, onlara «agon» tamamilə yaddır. Çünkü qaydalar, sərhədlər qədər heyvana qərib digər xüsusiyəti ağla gətirmək mümkün deyil və üstəlik şüur bu canlılarda yoxdur. Burada at yarışlarını və ya sirkdə əhliləşdirilmiş heyvanları misal çəkmək düzgün olmazdı, nəzərə alsoq ki, bu proses insan ağlının məhsuludur. Lakin Kayuanın da diqqətini çəkən məsələ pişiklərin, ayıların bir-birilə oyunu zamanı dırnaqları ilə partnyorunu zədələməmək instinctidir. Yəni tam şüurlu baş verməsə də, heyvanların oyunları və «hücum»ları zamanı müəyyən qaydalara riayət etməsi müşahidə olunur. İnsanlar bu mənada təbiətdəki prosesləri zəkaları üçün yetərsiz görürlər və bir çox hallarda imtina hissi ilə qurduqları mədəniyyət adlı məfhumu oyunlarla zənginləşdirirlər. Yəni mədəni olan oyun təbiət oyunundan qaydalarının incəliyi ilə seçilir. Bu mənada təhsil müəssisələrində və xüsusən hüquqda, iş yerlərində oyunun agon kateqoriyası ən çox istifadə olunandır.

Alea. Sümüklərlə oynanılan oyunun adı belədir. Burada Roje Kayua «agon»un tam əksinə, insanın iradəsində asılı olmayan bütün növ oyunları kateqoriyalasdırır. Oyunun bu növündə insanın rəqibi daha çox insan deyil, tale, həyat kombinasiyalarıdır və onlara qalib gəlmək lazımdır. Tale insanın üzünə güldüsə, özünü bəxtəvər bil. Yeri gəlmışkən, Azərbaycan dilində istifadə olunan xoşməramlı ifadələr «alea»ya aiddir. Məsələn, «bəxt»əvər, xoş«bəxt», «bəxt»iyar... Çünkü gələcəklə bağlı biliklər insana naməlum qalır və buradakı hər şans qeyri-iradi olaraq qiymətləndirilir. Lotoreya və bəxtlə əlaqəli bu tip oyunlar alea üçün ağla gələcək ilk nümunələrdir. İnsanın ağlı, cəldliyi, gücü burada lazımsızdır, əsas olan sənin seçimlərin deyil. Alea üçün klassik sadaladığımız nümunələrdən bir az daha düşüncə üfüqlərini açacaq nümunələr verməyə çalışaq.

Keçmişdə türklərin ordu üçün seçcəyi çadır bir əsgərin oxu yuxarıya doğru firladaraq atmasından sonra oxun haraya sancılması ilə müəyyən olunurdu. Bir mənada havaya atılmış ox göydən yerə naməlum istiqamətdə düşürdü və inanca görə taleyin göstərdiyi yerdə çadır qurulmalı idi. İnsanın subyektivliyi bəzi məsələlərdə öz yerini mifik təfəkkürə verirdi. Məsələn, qədim yunanlarda demokratiya ərəfəsində dövlət vəzifələrinin, demək olar, hamısı püşkə müəyyən olunurdu. Ümumiyyətlə, püşk və zər alea üçün mühüm attributlardır. Bundan başqa, Məhəmməd peyğəmbərin öz evini harada salacağı bir dəvənin hansı məkanda oturması ilə seçilmişdir. Heyvan müqəddəs hesab olunduğu üçün onun funksional məkan təyinətmə qabiliyyəti insanlar arasında problemin çıxmaması üçün ideal gediş kimi görünürdü.

Mimicry (mimetizm) anlayışı həşəratlara məxsusdur: rənglənmək, surət, qabiq dəyişdirmək, müxtəlif situativ forma almaq. İnsanın başqasının maskalarını, xasiyyətini qəbul edərək varlıq qazanması həşəratların xüsusiyətləri ilə eynilik təşkil edir. İllüziya (in-lusio, yəni oyuna giriş) kimi qəbul edilən mimicry oyunun maskarad, fiktivlik formasıdır.

Şəxs potensialından yüksək bir yerdə olmaq üçün daha üstün personajın xüsusiyyətlərini özündə canlandırır, lakin bu əksinə də baş verə bilər – bir rəzilin obrazını oynamaq kimi (teatrda, kinoda, karnavallarda və s.) Mimicry oyunun ən geniş yayılmış formasıdır və nümunələri həddən artıq şaxəlidir. Oyunun subyekti özünü və ya daha çox ətrafdakları əmin edir ki, o başqasıdır. O, müvəqqəti olaraq öz şəxsiyyətini unudur, ondan imtina edir və seçdiyi obrazı təmsil edir. Uşaq vaxtından insan özündən böyükərə oxşamaq və sonra bu bacarığına, nümayişinə görə oxşanmaq istəyir. Bundan başqa, uşaq üçün evdəki bütün oyuncaqlar bir rekvizitdir, arsenalıdır. O, atasından öyrəndiyi jestlər vasitəsilə xəyal gücünü oyuncaqlara tətbiq edir.

Mimicry oyunu agon və alea ilə sıx əlaqədədir. Məsələn, bütün yarış oyunları müəyyən qaydalarla baş verir, amma oradakı kostyumlar və obrazlar tamamilə mimetikdir. Aktyorlar öz hərəkətləri ilə «mimicry»ni tamaşaçının ətrafında qurur və ona inanmağı, ikinci reallığa keçməyi təklif edir. Tamaşaçının da funksiyası bu reallığa keçməyə köklənməkdir.

«İkinci müəllif» adlanan anlayış da oyun nəzəriyyəcilərinin üzərində dayandığı məsələlərdəndir. Bu anlayışı «mimicry»yə aid etmək mümkünüdür. Sosial şəbəkələrdə bir məşhur insanın video linkini paylaşması daha çox paylaşılanın reputasiyasını önə çıxarıır. Halbuki, onun video ilə əlaqəsi yoxdur, bütün nailiyyət videodakı məşhura aiddir. Lakin görünən personaj paylaşan olduğu üçün bütün cəlbedicilik, xarizma ona aid olur. Bu paylaşan şəxs ikinci müəllif sayılır. Keçmiş İslam filosoflarının öz mətnlərinin girişində «Hər şeyin doğrusunu bilən Allahdır, bütün biliklər ona məxsusdur» kimi ifadələri işlətməyinin səbəbi müəyyən mənada özlərinin ikinci müəllif olduğunu vurğulamaqdır. Çünkü mütləq bilik Yaradıcıya, yaxud da yunanlarda olduğu kimi Logosa məxsusdur.

Uşaqların müasir tədris metodologiyaları tamamilə keçmiş qaydalara əsaslanaraq düzəxtlidir. Halbuki müasir uşaqlar torşəkilli düşünür və zəkası virtual dünya formasında

işləyir. Onlar sözün birbaşa mənasında ikinci müəllifdirlər.

Uşaqın erkən yaşlarını iqnostik⁵ müddət hesab etmək olar. Onun üçün varlıq və yoxluq anlayışları mövcud deyil. Ona görə də virtual reallıqlarda olduğu kimi o, baş verməmiş hadisə barədə həqiqətdə olduğu formada danişir. O, olduğu kimi deyil, görünmək istədiyi kimi davranışır. Lakin zaman keçdikcə, ağıl məsələyə müdaxilə edir və agonla mimicry tandemi işə düşür...

Buna dair daha bir sosiopsixoloji uşaq nümunəsi vermək mümkünüdür. Bir uşaq oyuncucaq pələngi ilə oynayır. Yanında əyləşmiş atası isə səsini qalınlaşdıraraq pələngin əvəzinə onunla danişir. Bu kukla teatrındakı kimi gizli deyil, aşkar baş verir. Uşaq və atasının səsi ilə pələng bir tamaşa qurur, onlar birlikdə əylənib gülürlər... Bu zaman atası uşaqın bu teatra inanıb-inanmadığını yoxlamaq üçün bir üsul düşünür. Yoxlamaq istəyir ki, uşaq, doğrudan da, danişanın pələng olduğunu inanır, yoxsa yox. Atası oyuncaq pələngi uşağı tərəf uzadaraq ona müraciət edir: indi pələng sən ol! Bu zaman uşaqın gözlərində hiyləgər gülüş və ardınca pərtlik hiss olunur. Sanki qurduğu dünya dağıldı, məna yox oldu. Bu situasiyanı izah etməyə çalışsaq, belə qənaətə gəlmək olar ki, uşaq mimicry maskası ilə özünə agon saygı qaydalar qoyur və ona inanmaqdadır. Öz rolunu sonadək davam etdirir. Lakin atasının oyununa bu formada müdaxiləsi bütün məsələni pozur və uşaq ikinci reallığa kecid edir. Deməli, o nəyin necə baş verdiyini şüuraltında bilir, sadəcə, böyükənədək bütün reallıqlarda eyni formada yaşamını, funksionallığını davam etdirir.

Oyunun işdən fərqi odur ki, ona istənilən zaman daxil olub, istənilən zaman tərk etmək olar. Oyun özünün sələfi olan işə nisbətdə heç

⁵ İqnostisizm — varlığı və yoxluğu müzakirə edilən «Tanrı» anlayışının tərifində bir tutarlılıq olmadığını, tutarlı bir tərifi olmayan bir anlayışın isə varlıq-yoxluq baxımından müzakirəsinin mənasız olduğunu qarşıya qoyan nəzəri mövqedir.

nə istehsal etmir. İstehsal etdiyi tək şey təcrübə və oyundan alınan həzdir. Buna görə oyunu insannın yeganə azad fenomeni kimi qiymətləndirirlər. Nəhayət, yalnız oyun müstəvisində uşaqlar nəyisə dərk edə bilər və yaradıcı olmaq yolunda irəliləyər.

Məktəb və yeniyetməlik dövründə öyrənmə üsulları

PISA-nın apardığı araşdırmlara əsasən Fin təhsili ən yüksək nəticələr qazanmışdır. Onların uşaqları həmçinin ən çox və faydalı kitablar oxuyanlar sırasında qabaqcıl yerləri tutur. Özü də bu biliklər həm texniki, həm humanitar fənlərdə demək olar ki, paralel formada yaxşıdır. Lakin finlərin təhsilində təəccübüllü olan onların öndə getməyi deyil, buna hansı formada çatmasıdır. Məsələ burasındadır ki, onların metodologiyasına əsaslanaraq, təhsilin işləmə mexanizmi sözügedən pillələrə digər ölkələrlə müqayisədə az oxuyaraq və çox da yüksək olmayan maddi resurslarla çatmışlar. Buna necə nail olmaları barədə sərr saxlamırlar və öz təcrübələrini digər ölkələrin tədqiqatçıları ilə böyük həvəslə bəlşürülər.

İcbari təhsil finlərdə ikimərhələli şəkildədir:

- ibtidai (alakoulu), 1-ci sinifdən 6-ci sinifdək;
- yüksək (ylakoulu), 7-ci sinifdən 9-cu sinifdək.

Bundan sonra uşaqlar peşəkar kollecə keçirlər, yaxud da təhsillərini liseydə (lukio) davam etdirirlər. Yalnız lukio tədrisinə keçmiş, qeyri-icbari mərhələdə tənbəlliklə seçilən uşaqlara maksimum yüklənmə ilə dərslər keçirilir.

Oyun təhsil sisteminə bağlı müəssisələrin prinsipləri kimi aşağıdakıları qeyd etmək olar:

1. Bərabərlik. Varlı və kasib şagirdlərin arasında fərq qoyulmur, hər biri üçün eyni avadanlıqlar fəaliyyət göstərir. Pedaqoqların tədris metodları xüsusən məşhur Stayner, Montessori, Mortan məktəblərini əsas götürür, həmçinin müxtəlif dillərin öyrənilməsinə diqqət yetirilir. Oyun nəzəriyyəsini əsas almış

təhsil ölkələri uşaqları gələcəyin mədəni inkişafını təmin edəcək insanlar kimi görürərlər və onların bərabər şərtlər altında müxtəlif potensialda çıxməyi üçün çalışırlar.

Bununla yanaşı, pis və yaxşı şagird anlayışı artıq keçərli olmamalıdır. Hər insanın ümumi dövlət mexanizmində bir faydalı detal olmaq kimi funksiyası müəyyən edilməlidir. Rəqabət xoş qarşılansa da, uşaqların bir-biri ilə müəllimlər tərəfindən açıq-aşkar müqayisə aparılması yolverilməzdır. Çünkü bu üsul uşaqların yaradıcı fəaliyyətinin qarşısını alır, kollektiv ruhunu zədələyir və birləşmə inkişafına əngəl olur. Qısqanlıq sağlam rəqabəti önləyir.

Bəzi əqli məhdudiyyətli uşaqların da digər uşaqlarla birləşmə tədrisi bir çox ölkələrdə müsbət qarşılanır. Uşaqları bir-birindən ayırmak müxtəlifliklərin ortaya çıxmamasına mane olur və bu, onların birləşmə ruhunu, şüurunu zədələyir. Ümumi harmoniyanın yaranması üçün insanların müxtəlif qabiliyyətlərdə olması mənfi hal deyil, əksinə üstünlükdür. Ona görə ki, bu münasibətlər sistemindən xeyli maraqlı işbirlikləri ortaya çıxa bilər və təhsilin də əsas məqsədlərindən biri, şübhəsiz ki, budur.

Üstəlik, uşaqlara öz hüquqlarını erkən yaşda aşılamaq onlara müəyyən mənada məsuliyyəti başa salmaq mənasına gəldiyi üçün bu hal müsbət hesab edilir. Müəllimlərin onların dilində danışması və avtoritar tapşırıq verən obrazından çıxbın yönəldən funksiyani yerinə yetirməsi də uşaq zehni üçün faydalıdır. Bu haqda öncə sadaladığımız psixoloji təcrübələrdə də rast gəlmək mümkündür.

2. Fərdilik. Hər şagird üçün nisbətən fərdi tədris planı hazırlanır, çünkü hər uşaqın anlama forması fərqlidir. Bu proses qruplarla müəyyən olunur. Hər uşaq üçün öz səviyyəsinə uyğun qiymətləndirmə aparılır və bu metod faydasız müqayisə sayəsində kəskin ruhdan salma ilə nəticələnmənin qarşısını alır. Öz tapşırığını müvəffəqiyyətlə yerinə yetirmiş uşaq yaxşı qiymətlə mükafatlanır və pillə-pillə irəliləyir. Bu mənada zəif oxuyan uşaqların maraqlı tonusunu hər zaman saxlamış oluruq.

3. Praktiklik. Müəllimlərə əvvəldən aşılanmalıdır ki, təhsil uşaqları həyata hazırlayırlar, imtahanlara yox. Uşaqlar bu anlayışla kiminsə qarşısında cavab vermək təzyiqini hiss etməyəcəklər. Onlar, ilk növbədə öyrəndikləri biliyi özlərinə dürüst şəkildə danışmalıdır. Yalnız belə olan halda yenidən öyrənmək istəyəcək və yeni biliklərini dostları ilə paylaşacaqlar. Qabaqcıl oyun məktəblərində imtahanlar demək olar ki, bizim bildiyimiz mənada yoxdur və ya çox sadələşdirilib. Müəllimin müvafiq aylarda yoxlama testləri isə ümumi biliyin sistemli formada qarınlanması məqsədilə həyata keçirilir. Yalnız bir icbari və vacib imtahan vardır ki, ümumi təhsilin sonunda keçirilir və onun nəticələri də «katastrofik» mənə daşımır.

Məktəbdə o şeylər tədris edilməlidir ki, həqiqətən həyatda uşaqlara, bizlərə vacib əhəmiyyət kəsb edəcək. Uşaqların təsəvvür etmədiyi şeyləri onlara öyrətmək əlavə yükdür və tamamilə təhsil anlayışı üçün ziddir.

4. Qarşılıqlı inam. Müəllimlərlə şagirdlər arasında inam mütləqdir. Əgər uşaqlar dərs zamanı darıxarlarsa, müəllimlə məsləhət-ləşrək mövzuya dair başqa oxuma üsullarını seçə bilərlər. Biz gələcək nəslin istismarçı deyil, yaradıcı ruhda böyüməsini istəyirik, onların alternativ vasitələri, üsulları yoxlamaq imkanlarını əlindən almamalı, əksinə buna şərait yaratmalıyıq. Həmçinin bunu da bilməliyik ki, böyükər təcrübə və biliklərinə görə öndə olsalar da, uşaqlar zamanın ruhunu və sürəti özlərinə tez hopdururlar. Elastik düşüncələri və yaddaşları buna imkan yaradır. Ona görə də müxtəlif nəsillərin yaddaş və sürət əməkdaşlığı cəmiyyət üçün çox faydalıdır.

5. Könüllülük. Əgər hər hansı uşaqın nəzəri, texniki və ya humanitar bilikləri öyrənmək həvəsi yoxdursa, müəyyən çalışmalardan sonra ondan tələbləri minimuma azaldırlar. Bir uşaqın marağı texniki və ya kompüter elmlərinə yönəlibsə, bunun qarşısını almaq doğru deyil. Ümumi dövlətin işləmə prosesi bir mexanizmdir, hər gələcək nəslin nümayəndəsi onun

bir detalıdır. Nəticədə biz görürük ki, vacib olmayan insan yoxdur və əgər hər kəs ürəkdən bağlandığı sahəyə yönələrsə, hər sahədə uğurlu nəticələr əldə etmək mümkündür. Oyun nəzəriyyəsinin praktik müstəvidə təcrübələri zamanı müşahidə edilmişdir ki, uşaqın maraqlı olduğu sahə gələcəkdə o istiqamətdə ortaya çıxacaq potensialı və istedadı ilə düz mütənasiblik təşkil edir.

6. Müstəqillik. Uşaqlar həyata atılmağa tələsməməlidirlər və etdikləri səhvlərə görə ilkin mərhələdə yumşaq formada özləri öhdəliklər götürməyi öyrənməlidir. Ona görə də bəzi Avropa ölkələrinin tədrisində hər hansı şagird dərsləri buraxmışsa, növbəti sinifə keçsə də, əlavə dərslərdə oturmali olur. Hətta bəzən həmin şagirdi özündən bir neçə sinif aşağı şagirdlərlə olan dərsə salırlar.

Beləliklə, Roje Kayuanın agon, alea və mimicry oyun növlərinin uşaqlar üçün səciyyəvi olduğunu görürük. Onlar müəyyən qaydalarla, təsadüflər və obrazlarla münasibətlər qururlar. Xüsusən də modern uşaqlar yeni texnologiyalarda tədrisi və öyrənmək formalarını tamamilə öncəki nəsildən fərqli qarvayırlar. Əgər sovet təhsilini görmüş valideynlər düzəxtli formada təhsil almışlarsa, müasir dövrün uşaqlarının beyin neyronları reallığı torvari və şəbəkə formasında qəbul edir. Buna əsasən sosial şəbəkələri və kompüter texnologiyaları ilə rəftarı misal gətirmək olar. Bu məsələlərə əsaslanaraq, nisbətən gənc, innovativ yeniliklərdən xəbərdar olan müəllimlərin uşaqlarla münasibəti daha faydalıdır. Necə ki, bir öncəki nəsil mürəkkəblə yazmayı köhnə üsul hesab edirdisə, artıq aybaay irəliləyən texnoloji şərtlər uşaqların yeni müstəvidə elm öyrənməyini tələb edir.

Boş zaman hər vaxt ziyanlı deyil. Uşaqların oynamaya vaxtları olmalıdır. Öncə də qeyd etdiyimiz kimi uşaqlar dünyani oyunlar vasitəsilə anlayırlar və bu, onların reallıqla ilkin əlaqəsidir. Onlar müstəqil şəkildə oyuna daxil olur və dərrixan anda, yəni artıq öyrənmək qabiliyyətlərinin aşağı düşdürüyü məqamda

oyun aktını tərk edirlər. Bu o deməkdir ki, uşaqlar üçün məhz bu oyunlarda nələrisə öyrənmək daha cəlbedicidir və sürətli baş tutur. Əmək və məsuliyyətlər oyunun ətrafında möhkəmlənir. Evdə, həyətdə, bağçada oynaraq dünyani qavramış uşaq ani olaraq «ciddi» müəssisələrə düşür və bu prosesin ağır keçməməsi üçün əməkdaşlıq ruhu çox vacibdir. Fin təhsilinin yenidənqurma memarlarından «Uşaqlarda elmə necə maraq yaratdır?» sualını soruşarkən, «Özlərindən nə istədiyini soruşduq. Onlar məktəb həyətində oyun meydançalarının və ağacların çoxalmasını arzuladılar» cavabını vermişdir. İbtidai sinif müəllimlərindən biri isə müsahibəsində bu sualı belə cavablamışdır: «Ev tapşırığının çox olmasından şikayət etdirər. Biz bilirik ki, uşaqların boş zamana ehtiyacları var. Onlar yaşamağı öyrənmək və məsuliyyətli olmaq üçün müxtəlif fərqli hərəkətləri yoxlamalıdır. Ağaca dırmaşanda və orada yeni böcəklər gördükdə gəlib bizlərlə bölüşəcəklər. Beləcə ətrafa, təbiətə maraqları yaranacaq... Çox çalışmaq hələ çox bilmək mənasına gəlmir. Onların zəkalarının istəkli və aktiv olduğu anlarda elmə yönəlməyi daha çox fayda verir. Digər vaxtlarda isə onlar sadəcə xoşbəxt olacaq, başqları ilə ünsiyyətə girərək empatiya hissələri artacaq və əsası özləri barəsində düşünməyə zamanları qalacaq. Təhsil uşaqlara özləri və başqları barədə düşünmək azadlığını öyrətməlidir...»

Sokratın da dediyi kimi insanların boş zamanı olmazsa, layiqli şəkildə xeyirli vətəndaş ola bilməzlər. Onun tələbəsi Platonun fikrincə isə elm heyrətlə başlayar. Bir çox ölkələrdəki təhsil müəssisələrində təəssüf ki, icraçı formada tapşırıq yerinə yetirməkdən uşaqların və yeniyetmələrin heyrət etməyə zamanı belə qalmır. Başlarını qaldıraraq ətrafa baxmağa macal tapmadan elmlə məşğul olduqlarının zənninə düşərlər. Vadim Demçəq, Maykl Mur və bu mövzuda araşdırma aparan başqa müəlliflər qeyd edirlər ki, 11 il ərzində uşaqlara o qədər tapşırıq verilir ki, gənc yaşına çatmış insan birdən-birə artıq göstərişsiz heç bir işə əl qoya bilmədiyini anlayır. Bu isə təhsilin ana

məqsədinin həyata keçməməsindən xəbər verir. Uşaqlardan və yeniyetmələrdən yalnız sevdikləri işin bəhrəsini almaq mümkündür. Bunun üçünsə zamana, oyun və sevgi ilə əhatələnmiş təhsilə ehtiyac var. «İnsan ən gec yetişən meyvədir».

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Aristotel. *Poetika*, Şərq-Qərb nəşriyyatı, Bakı 2006.
2. Aydın Talibzadə. *Min maska və bir mən... yaxud islam mədəniyyətinin semiolojisi*, Bakı 2015.
3. Dükəne Cündioğlu. *Bersay İletişim Enstitüsü «Felsefe Dersleri»*, İstanbul 2013.
4. Eric Berne. *Игры, в которые играют люди*, Издательство «Эксмо», Москва 2017.
5. Eugen Fink. *Bir Dünya Sembolü Olarak Oyun*, Dost Kitabevi, İstanbul 2015.
6. Georg Simmel. *Созерцание жизни*, Издательство «Юристъ», Москва 1996.
7. Gilles Deleuze. *Критика и клиника*, Издательство «Machina», Москва 2002.
8. Hans-Georg Gadamer. *Истина и метод*, Издательство «Книга по требованию», Москва 2012.
9. Jean Piaget. *Çocukta Dil ve Düşünme*, Palme Yayıncılık, İstanbul 2006.
10. Johan Huizinga. *Homo Ludens*, Ayrıntı Yayıncılık, İstanbul 2013.
11. Metin And. *Oyun və Bugün*, Yapı Kredi Yayıncılık, İstanbul 2016.
12. Roger Caillois. *Man, Play and Games*, University of Illinois Press 2001.
13. Roland Barthes. *Camera Lucida*, Altıqırkbeş Basın Yayıncılığı, İstanbul 2011.
14. Вадим Демчог. *Самоосвобождающаяся игра, или Алхимия Артистического Мастерства*, Изд. «ACT», Москва 2004.

Müəlliflərin nəzərinə:

«Azərbaycan məktəbi» jurnalında dərc ediləcək məqalələr üçün texniki tələblər

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzulara həsr olunmalı, jurnalın məzmun və üslubuna uyğun akademik tələblərə cavab verməli, «Giriş» (Introduction), «Əsas hissə» (Main part) və «Nəticə»dən (Conclusion) ibarət olmalıdır. «Giriş»də mövzunun aktuallığı əsaslandırılmalı, «Əsas hissə»də tədqiq edilən məsələlər, qaldırılan problemlər bölmələr üzrə ətraflı şərh edilməli, «Nəticə»də isə elm sahəsinin və məqalənin xarakterinə uyğun olaraq müəllifin gəldiyi elmi qənaət, işin elmi yeniliyi, tətbiqi əhəmiyyəti, iqtisadi səmərəsi və s. aydın şəkildə verilməli, təklif və tövsiyələr irəli sürülməlidir.

Məqalələrin strukturu, tərtib edilmə qaydaları və həcmi

1) Redaksiyaya təqdim edilən məqalələr Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının dövri elmi nəşrlərin qarşısında qoyduğu şərtlər də daxil olmaqla aşağıdakı tələblərə cavab verməlidir:

- Məqalənin adı, müəllifin adı və soyadı, vəzifəsi, elmi dərəcəsi, işlədiyi qurumun adı və ünvanı, elektron poçt ünvanı və telefon nömrəsi məqalənin titul səhifəsində yazılmalıdır.
- «Açar sözlər» (Azərbaycan və ingilis dillərində) 3-5 söz və söz birləşməsindən ibarət olmalıdır.
- «Annotasiya» (Azərbaycan və ingilis dillərində) eyni məzmunda olmaqla, təxminən, 200-250 söz həcmində verilməlidir.

2) Məqalənin mətni Microsoft Word programında, A4 (210x297mm) formatda, Times New Roman — 12 şriftində yiğilmalı, həcmi 10-16 səhifə olmalıdır.

3) Məqalənin adı böyük hərflərlə, yarımbaşlıqları isə yalnız ilk hərfi böyük olmaqla, qalın şriftlə, kursivlə yazılmalıdır. Başlıq və yarımbaşlıqlardan, cədvəl və şəkillərdən (həmçinin tənliklər və düsturlardan) əvvəl və sonra bir sətir ara boşluğu buraxılmalıdır. Səhifələr ardıcıl olaraq aşağı sağ künclə nömrələnəlməlidir.

4) Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol künclə, şəkillər üçün şəklin altında sol künclə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnəlməlidir.

5) Məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə zəruri istinadlar olmalı, sonda verilən «İstifadə edilmiş ədəbiyyat»da istinad olunan ədəbiyyatlar mətnin içində [Məmmədov A. Bakı, 2010] kimi verilməli, sonda isə əlifba ardıcılığı ilə nömrələnəlməlidir. Elmi ədəbiyyata mətndə onlayn istinad olarsa 1 qoyaraq aşağıda internet linki göstəriləməlidir. Ədəbiyyat siyahısında verilən hər bir istinad haqqında məlumat tam, dəqiq və orijinalın dilində olmalıdır. İstinad olunan mənbənin bibliografik təsviri onun növündən (monoqrafiya, dərslik, elmi məqalə və s.) asılı olaraq verilməlidir. Elmi məqalələrə, simpozium, konfrans və digər nüfuzlu elmi tədbirlərin materiallarına və ya tezislərinə istinad edərkən məqalənin, məruzənin və ya tezisin adı göstəriləməlidir.

Mətndə istinad olunan bütün mənbələr, səhifə nömrələri ilə birlikdə «istifadə edilmiş ədəbiyyat» siyahısında aşağıdakı nümunələrdə göstərilən qaydada verilməlidir:

a) *Kitablara istinad:*

Adilov M.İ., Həsənov İ.C. (2012). Qloballaşma və milli mənəvi dəyərlər. Bakı, «Elm», 476 s.

b) *Jurnallara istinad:*

Kərimova F. (2013) Müasir təlim metodlarından istifadənin zəruriliyi. Məzmun islahatlarının təlimin keyfiyyətinə təsiri. Azərbaycan məktəbi. №4, Bakı: Ərgünəş, səh. 28-31.

c) *Toplularda məqaləyə istinad (konfrans, simpozium və digər):*

«Azərbaycan iqtisadiyyatında keçid dövrünün başa çatması: təhlil və nəticələr. Milli inkişaf modelinin formallaşması problemləri». (2010). Respublika elmi-praktiki konfransının materialları. Bakı: «Şərq-Qərb», səh. 314-316.

ç) *Dissertasiyalar və avtoreferatlar:*

Məmmədov H.B. (2013) Azərbaycan Respublikası müasir beynəlxalq siyasi proseslərin aktoru kimi. Elmlər doktoru dissertasiyasının avtoreferatı, Bakı: «Elm», 44 s.

d) *Müəlliflik şəhadətnamələri və patentlər:*

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // Б.И. 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) *Internet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):*

<http://www.journal.edu.az>.

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrinə üstünlük verilməlidir.

6) Məqalə redaksiyaya 2 formada: ya elektron poçtla (editor@journal.edu.az), ya da məqalə müəllifinin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Orijinal nüsxədə müəllif(lər)in imzası vacibdir.

Məqalələrin qəbul edilməsi və dərci

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizli saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqale jurnalın profiline uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəsə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlilik prinsipi ilə dərc edilir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Azərbaycan məktəbi» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisnadır) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir.

Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövri nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnalda təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir. Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə qonorar və jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalına abunə olmaq istəyən oxucular yerli poçt şöbələrinə və mətbuat yayımı firmalarına müraciət edə bilərlər.

İndeks: 1002

«Azərmətbuat yayımı»	tel.: (+994 12) 440-39-83;
«Qaya» mətbuat yayımı	tel.: (+994 12) 565-67-13;
«Səma» mətbuat yayımı	tel.: (+994 12) 594-09-59;
«Kaspi» mətbuat yayımı	tel.: (+994 12) 432-39-55;
«Xpress» mətbuat yayımı	tel.: (+994 12) 437-28-10.

Jurnal ildə dörd dəfə nəşr olunur.
İllik abunə haqqı 15 manatdır.

Rekvizitlər:

Kapital Bankın Gənclik Filialı
h/h AZ83AIIB45810013441800004118
VÖEN: 9900003611
Bankın rekvizitləri:
Kod: 200189
m/hAZ37NABZ01350100000000001944
SWIFT: Bik AlIBAZ2X